

Aprobado por el Comisionado de Educación 21 de mayo de 2008

**ESTÁNDARES
REVISADOS DE
PREKINDERGARTEN DE
TEXAS**

2008



Aviso de Derechos de autor©:

Los materiales tienen Derechos de autor© y son marca registrada ™ como propiedad de la Agencia de Educación de Texas (TEA, por sus siglas en inglés) y no pueden ser reproducidos sin el permiso por escrito de TEA, excepto bajo las siguientes condiciones:

- 1) Distritos escolares públicos de Texas, escuelas independientes financiadas con fondos públicos y los Centros de Servicio de Educación pueden reproducir y usar copias de los Materiales y Materiales relacionados para el uso educativo del distrito y de las escuelas sin obtener permiso de TEA.
- 2) Los residentes del estado de Texas pueden reproducir y usar copias de los Materiales y Materiales relacionados para el uso personal individual solamente, sin obtener permiso por escrito de TEA.
- 3) Cualquier porción reproducida tiene que ser reproducida en su totalidad y no puede ser editada, alterada o cambiada de ninguna manera.
- 4) No puede hacerse un cargo monetario por los materiales reproducidos o cualquier documento que los contenga; sin embargo, puede hacerse un cargo razonable para cubrir solamente el costo de reproducción y distribución.

Las entidades locales o las personas ubicadas en Texas que **no** son distritos escolares públicos de Texas, Centros de Servicio de Educación de Texas o escuelas independientes financiadas con fondos públicos de Texas o cualquier entidad, ya sea pública o privada, educativa o no educativa, ubicada **fuera del estado de Texas** *TIENE* que obtener aprobación por escrito de parte de TEA y se le requerirá que participe en un acuerdo que puede incluir el pago de una cuota de licencia o de derechos.

Para mayor información, contacte: Office of Copyrights, Trademarks, License Agreements, and Royalties, Texas Education Agency, 1701 N. Congress Ave., Austin, TX 78701-1494; teléfono 512-463-9270 ó 512-463-9437; email: copyrights@tea.state.tx.us.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción

- | | | |
|-----|--|---|
| i. | Bienvenido a los <i>Estándares de Pre kindergarten para Texas</i> | 4 |
| ii. | Familias: Componentes críticos en la preparación de los niños para la escuela y la experiencia de Pre kindergarten | 7 |

Usando los *Estándares de pre kindergarten para Texas* en el salón de clases

- | | | |
|------|--|----|
| iii. | Cómo los <i>Estándares</i> de pre kindergarten de <i>Texas</i> apoyan la enseñanza de los estudiantes que están aprendiendo inglés (ELL) | 11 |
| iv. | Cómo los <i>Estándares</i> de pre kindergarten de <i>Texas</i> apoyan la enseñanza para niños con necesidades especiales | 16 |
| v. | El medio ambiente de aprendizaje: Arreglos físicos, actividades y relaciones sociales | 21 |
| vi. | Supervisando el aprendizaje y desarrollo de los niños en maneras que proveen retroalimentación y evidencia de éxito | 29 |

Conectando los *Estándares de pre kindergarten con la preparación para la escuela*

- | | | |
|-------|---|----|
| vii. | Una técnica de desarrollo para promover la preparación para la escuela | 32 |
| viii. | Prácticas efectivas para promover la preparación para la escuela | 35 |
| ix. | Desarrollo profesional: La clave para programas de pre kindergarten de alta calidad | 41 |

Campos de destrezas

- | | | |
|-------|--------------------------------------|-----|
| I. | Desarrollo social y emocional | 44 |
| II. | Lenguaje y comunicación | 60 |
| III. | Alfabetización emergente - Lectura | 74 |
| IV. | Alfabetización emergente - Escritura | 91 |
| V. | Matemáticas | 98 |
| VI. | Ciencias | 116 |
| VII. | Estudios Sociales | 121 |
| VIII. | Bellas Artes | 127 |
| IX. | Desarrollo físico | 132 |
| X. | Tecnología | 137 |

- | | | |
|--|-----------|-----|
| | Apéndices | 140 |
|--|-----------|-----|

Introducción

i. Bienvenido a los Estándares de Pre kindergarten para Texas

Las experiencias de aprendizaje de los años preescolares proveen una base que ayuda a los niños de manera académica, social y emocional. Estas experiencias pueden influir en el resto de la vida de un niño. El crecimiento de aprendizaje e intelectual de los niños se ve afectado por las experiencias específicas. (ej., enseñanza y guía) que tienen en un salón de clases preescolar.

Los esfuerzos bien fundados por parte de las familias y los maestros para desarrollar la motivación de los niños para aprender, juegan un papel críticamente importante para proveer a los niños las bases apropiadas para tener éxito en la escuela. Los *Estándares de Pre kindergarten para Texas* ofrecen descripciones detalladas de comportamientos esperados en múltiples campos de destrezas que se deben observar en niños de 4 a 5 años de edad al final de su experiencia de pre kindergarten. Las directrices son desarrolladas para ser de utilidad a una amplia audiencia incluyendo distritos escolares, programas de *Head Start*, guarderías y lo que es más importante, para las familias de los niños. Los estándares también ofrecen sugerencias sobre las maneras de dar experiencias apropiadas del desarrollo para las necesidades de aprendizaje de todos los niños para ayudar a garantizar un año de pre kindergarten eficaz y eficiente. Los estándares también proveen información sobre prácticas de enseñanza receptiva, el arreglo físico de un salón de clases de pre kindergarten, el desarrollo profesional como la clave para programas preescolares de alta calidad, la participación de las familias para que los niños estén mejor preparados para ir a la escuela y los métodos para supervisar el progreso de los niños. Se le da una atención específica a una plática (discusión) sobre la importancia de adoptar una técnica de desarrollo para poder promover de manera efectiva la preparación para la escuela de niños de 3 y 4 años de edad. Los estándares pueden y deben ser usados para apoyar el aprendizaje en un amplio rango de destrezas para estudiantes que están aprendiendo inglés (ELL, por sus siglas en inglés), incluyendo aquellos niños que reciben enseñanza en su idioma materno. Se incluyen una discusión de cómo esto puede hacerse exitosamente y algunas estrategias para considerar. Cuando se trata de la planeación de la educación para niños con necesidades especiales, se describe en relación con las muchas consideraciones que se necesitan tomar en cuenta para la inclusión exitosa de los niños de educación especial en el salón de clases. Juntas, estas discusiones deben proveer un marco comprensivo para el uso eficaz de los *Estándares de pre kindergarten para Texas*.

Los estudios de investigación confirman el valor de la educación temprana para niños pequeños. Los programas de pre kindergarten que apoyan las prácticas de enseñanza efectivas y las oportunidades para que el niño descubra a través del juego han mostrado que llevan a un crecimiento significativo en el intelecto y desarrollo social del niño, ambos de los cuales son críticos para su futuro éxito académico. Los programas de calidad proveen un currículo desafiante pero alcanzable que permite que los niños participen activamente en el pensamiento, razonamiento y comunicación con los demás. Con la guía y ayuda del maestro, los niños responden al reto y adquieren destrezas y conceptos importantes.

El propósito de este documento es ayudar a los educadores a tomar decisiones bien

fundadas acerca del contenido del currículo para niños de pre kindergarten. Los estándares están basados en el conocimiento actual de investigación teórica y científica acerca de cómo los niños se desarrollan y aprenden; reflejan el consenso en aumento entre las organizaciones profesionales de niñez temprana de que se coloque un mayor énfasis en el aprendizaje conceptual de los niños pequeños, la adquisición de destrezas básicas y la participación en experiencias de aprendizaje significativas y relevantes. Los estándares definen los comportamientos y las destrezas que los niños tienen que exhibir y alcanzar, así como estrategias de enseñanza para los maestros. Finalmente, los estándares proveen un medio para alinear los programas de pre kindergarten con el Conocimiento y destrezas esenciales de Texas (Texas Essential Knowledge and Skills, TEKS).

Los estándares describen resultados específicos para los niños de pre kindergarten en cada área de destreza de campo. La intención de este diseño organizacional es asegurar que todos los niños de 4 años de edad tengan la oportunidad de esforzarse para lograr estos resultados. Sin embargo, debido a las diferencias de edades y experiencias previas, los niños tendrán una amplia variedad de conocimiento previo. Algunos niños, sin importar su nivel de edad, estarán al principio del aprendizaje continuo, mientras que otros estarán más adelantados. Los niños con discapacidades pueden necesitar ajustes y modificaciones de los estándares para poder beneficiarse de ellos.

Bajo el Código de Educación de Texas (Texas Education Code) §28.005, la política del estado es asegurar el dominio del inglés por todos los estudiantes, específicamente en situaciones en las que la instrucción bilingüe sea necesaria para asegurar el dominio razonable del estudiante en el idioma inglés y la capacidad para alcanzar el éxito académico. El capítulo 89 del Código Administrativo de Texas (Texas Administrative Code), enfatiza aún más la meta de programas de educación bilingüe para capacitar a los estudiantes limitados en su dominio del idioma inglés, a volverse competentes en el [entendimiento], habla, lectura y [escritura] del idioma inglés a través del desarrollo de destrezas de alfabetismo y académicas en el idioma primario y en inglés. Tales programas enfatizarán el dominio de destrezas del idioma inglés, así como matemáticas, ciencias y estudios sociales, como partes integrales de las metas académicas para todos los estudiantes para capacitar a los estudiantes con dominio limitado del idioma inglés a participar de manera equitativa en la escuela. Los niños que hablan en sus hogares un idioma diferente al inglés, vienen a la escuela con una variedad de grados bilingües y por lo menos con algún nivel de dominio de dos idiomas diferentes. El idioma materno del estudiante debe servir como base para la adquisición de un segundo idioma, ya que las destrezas cognitivas se transfieren de un idioma a otro. Los estudiantes que están aprendiendo inglés (ELL, por sus siglas en inglés) deben recibir instrucción en una manera en que la puedan entender y que sea acorde a su nivel de dominio del inglés. Las fortalezas y destrezas actuales de los niños deben servir como el punto de inicio para nuevas experiencias y enseñanzas en lugar de convertirse en una limitación. Para usar estos estándares de la mejor manera y para extender el aprendizaje de destrezas y conceptos, los maestros tienen que desarrollar las competencias existentes de los niños.

Estos estándares están diseñados como un recurso para ayudar a los maestros a definir e implementar un currículo comprensivo. Tal currículo ayuda a construir conexiones entre las disciplinas del contenido mediante la organización de grandes cantidades de información que los niños tienen que aprender en un conjunto de conceptos significativos. Usando los conceptos de los estándares, los maestros pueden trabajar en todos los contenidos para proveer muchas oportunidades para que los niños alcancen el conocimiento y las destrezas. Los estándares están organizados para proveer descripciones de comportamiento y

desarrollo de los niños al principio del año de pre kindergarten. Estas descripciones están basadas en un niño promedio en este rango de edades. Por supuesto, se entiende bien que no todos los niños muestran este nivel de desarrollo cuando ingresan el año de pre kindergarten para niños de 4 años de edad. Además, los estándares describen el desarrollo y aprendizaje para niños de 4 años de edad. Como hay muchos niños de 3 años de edad en los programas de pre kindergarten, no se esperará que estos niños alcancen estos resultados por dos años. Finalmente, las descripciones de las destrezas de los niños al principio del programa para niños de 4 años de edad no se incluyen para varios campos (ciencias, estudios sociales, bellas artes y tecnología) porque no hay una base de investigación adecuada para guiar estas descripciones.

Este documento presenta los estándares del Comisionado para el currículo de pre kindergarten. Debido a que no hay un currículo de pre kindergarten requerido por el estado, el uso de estos estándares es voluntario. El Código de Educación de Texas §21.136 y §29.153 contiene requisitos legales referentes a pre kindergarten.

ii. Familias: Componentes críticos en la preparación de los niños para la escuela y la experiencia de Pre kindergarten

La educación comienza en la rodilla de la mamá, y cada palabra que se diga en la presencia de niños pequeños tiende a seguir hacia la formación del carácter.

—Hosea Ballou (1771-1852) teóloga norteamericana

La familia es la primera y más importante maestra para los niños. Representa quizás el factor individual más influyente en el desarrollo de sus hijos. Aunque el currículo, los educadores y el ambiente del cuidado temprano contribuyen de manera significativa al aprendizaje y desarrollo de los niños, permanece el hecho de que los programas de pre kindergarten no pueden ignorar el impacto importante que las familias tienen en sus hijos.

Las maneras recomendadas para que las familias participen en el programa de pre kindergarten de sus hijos incluyen, pero no están limitadas a:

- Animar a las familias a leer a sus hijos y a llevarlos a la biblioteca a elegir sus propios libros, así como asistir en familia a programas especiales para niños pequeños.
- Ayudar a las familias a conectarse con cursos educativos familiares locales voluntarios, tales como Padres como maestros (Parents as Teachers), Enseñanza en casa para padres de niños preescolares (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters [HIPPPY]) y programas de alfabetización familiar que ayudan a las familias a desarrollar destrezas de idioma y de pre alfabetismo en sus hijos pequeños.
- Animar a las familias a llevar a sus hijos regularmente al doctor y a que reciban vacunas.
- Pedir a los pediatras locales que usen sus visitas pediátricas regulares para recetar “libros de lectura obligatoria” y para representar técnicas de paternidad efectivas.
- Ayudar a las familias a encontrar programas de cuidado temprano y educativos de alta calidad.
- Animar a las familias a obtener ayuda temprana para niños con discapacidades y retraso de desarrollo para que puedan recibir servicios especiales a los que tienen derecho para poder ayudarlos a estar listos para la escuela.

Las familias deben ser receptivas con sus hijos

Relaciones afectuosas y aceptables entre las familias y los niños producen niños más felices y menos reservados con menos problemas de conducta. Además, las familias que hablan y responden a sus hijos los hacen sentir como si tienen algo de control sobre su medio ambiente, aumentando su autoestima.

La familia es un “agente cognoscitivo” en el aprendizaje del niño

La familia provee varias oportunidades de aprendizaje que avanzan el desarrollo y las capacidades del niño como un estudiante que está aprendiendo. La medida en la que las

familias proveen estas experiencias está relacionada con su percepción de su propio papel en el desarrollo cognoscitivo en sus niños.

Oportunidades de aprendizaje con representación apropiada del lenguaje: Los niños cuyas familias les leen regularmente empezando en la niñez temprana son más probables que tengan destrezas de lenguaje apropiadas de la edad. Representar el lenguaje haciendo preguntas que requieren que los niños piensen, predice niveles cognoscitivos más elevados y ayuda al desarrollo del lenguaje y del alfabetismo. El desarrollo temprano del alfabetismo se mejora cuando las familias proveen experiencias y acceso a los libros en sus hogares e interacciones que centran la atención de los niños en las letras y sonidos de las palabras. Las experiencias ricas del idioma en el hogar promueven la preparación cognoscitiva para los niños con diferentes factores biológicos de riesgo y son relevantes en varios grupos étnicos y gradientes económicas.

Oportunidades para participar con objetos: Esta experiencia va más allá de juguetes a artículos de la casa, equipo del área de juegos, muebles y más. El propósito es permitir que el niño explore y descubra el uso de objetos, mejorando sus destrezas cognoscitivas y motoras con cada nuevo encuentro de aprendizaje.

Una matriz de experiencias con su medio ambiente: El darle a los niños información acerca de su medio ambiente, también predice niveles cognoscitivos más elevados. Por ejemplo, las familias ayudan a los niños a entender sus alrededores y expanden su mundo al decir nombres de objetos y animales, explicando cómo funcionan las cosas, yendo a una variedad de lugares y describiendo lo que el niño encuentra, permitiendo que el niño sienta las diferentes texturas y pruebe varias comidas, etc. Una vez que las familias entienden la importancia de su papel y de la representación de la familia, pueden preparar a sus niños para el aprendizaje mediante la frecuencia y tipo de estímulo que les dan y enfocándose en actividades de enseñanza.

La familia es un agente de socialización en el comportamiento del niño

Una familia se convierte en un agente de socialización a través de comportamientos que incluyen la representación apropiada, la receptividad y el establecimiento de límites apropiados con un estilo cálido. Los aspectos cualitativos de la respuesta cálida y estilos específicos de interacción, tales como mantener el enfoque, demostrar sensibilidad a las señales y necesidades de los niños, se relacionaron con ganancias mayores en la competencia social. Además, cuando las familias proveen límites claros y consistentes para el comportamiento de sus hijos en maneras afectuosas y sensitivas, es más probable que los niños aprendan como auto regular el comportamiento en términos de emociones, reacción al medio ambiente e interacciones sociales. Estos límites pueden ser establecidos con una técnica disciplinaria que es una interacción cooperativa de “dar y tomar” entre la familia y el niño. Cuando los niños pueden controlar su propio comportamiento, se vuelven más competentes socialmente con sus compañeros y maestros, y menos impulsivos y reactivos emocionalmente y toman la iniciativa con más frecuencia. En el salón de clases en actividades de resolución de problemas en grupo, estos atributos también permiten que los niños desarrollen más fácilmente sus destrezas cognoscitivas.

La participación de la familia es un componente necesario para el éxito del niño en la escuela

El entender que las familias son los primeros y más importantes defensores de los niños, la calidad y efectividad de programas para niños pequeños son contingentes en el grado en el que las necesidades de las familias son satisfechas y al grado en el que las familias entienden, demandan y participan en cuidado temprano y educación de alta calidad. La Asociación nacional para la educación de niños pequeños (*National Association for the Education of Young Children*) recomienda los siguientes estándares para las familias y educadores trabajando juntos:

- Las relaciones recíprocas entre maestros y familias requieren respeto mutuo, cooperación, responsabilidad compartida y negociación de conflictos hacia el logro de metas compartidas.
- Los maestros de niñez temprana trabajan en asociaciones cooperativas con las familias, estableciendo y manteniendo una comunicación de dos sentidos regular y frecuente con las familias de los niños.
- Las familias son bien recibidas en el programa y participan en las decisiones acerca del cuidado y educación de sus hijos. Las familias observan y participan.
- Los maestros reconocen las decisiones y metas de las familias para los niños y responden con sensibilidad y respeto a las preferencias y preocupaciones de la familia sin renunciar a la responsabilidad profesional a los niños.
- Los maestros y las familias comparten su conocimiento del niño y el entendimiento del desarrollo y aprendizaje de los niños como parte de la comunicación diaria y conferencias planeadas.
- Los maestros apoyan a las familias en maneras que promueven las máximas capacidades de toma de decisiones y competencia.
- Para asegurar la información más exacta y completa, el programa involucra a las familias en la evaluación y planeación para niños individuales.
- El programa conecta a las familias con un rango de servicios, basados en las necesidades, recursos, prioridades y preocupaciones identificadas.
- Los maestros, las familias, los programas, las agencias de servicio social y de salud, y los consultores que pueden tener la responsabilidad de la educación del niño en diferentes ocasiones deben, con la participación de la familia, compartir la información de desarrollo acerca de los niños conforme pasan de un nivel del programa a otro.
- El programa provee servicios de traducción para las familias cuando sea necesario.

Es de beneficio para el éxito escolar de los niños, animar a las familias a tener una comunicación estrecha con las escuelas acerca de los programas y actividades escolares de sus hijos.

Los maestros pueden iniciar una mejor comunicación con las familias si informan e involucran a las familias y las animan a hablar, escuchar y leerles a sus hijos preescolares. El uso de visitas al hogar, conferencias con el maestro y las clases de entrenamiento para las familias son maneras efectivas de mantener informadas a las familias. Además de inculcar en las familias la importancia de leer en voz alta a sus hijos diariamente, los maestros también pueden informar a las familias en su idioma materno cuando sea posible acerca de:

- Lo que sus hijos deben de aprender en pre kindergarten,
- El progreso de sus hijos e
- Ideas específicas referentes a cómo pueden ayudar en el hogar.

Como las expectativas y el apoyo por aprender de la familia contribuyen de manera significativa al ajuste escolar de un niño, los educadores de la niñez temprana necesitan continuar investigando maneras para ayudar a formar las metas y comportamientos de la familia que tendrán resultados benéficos para los niños.

Usando los Estándares de pre kindergarten de Texas en el salón de clases

iii. Cómo los Estándares de pre kindergarten de Texas apoyan la enseñanza de los estudiantes que están aprendiendo inglés (ELL)

La adquisición del idioma está ocurriendo en todos los niños de 4 años de edad. Muchos estudiantes que están aprendiendo inglés vienen a la escuela siendo ya bilingües hasta cierto grado. Un niño bilingüe tiene por lo menos un nivel de dominio en dos idiomas diferentes. (LEER MAS, 2001) De acuerdo con el Código administrativo de Texas (Texas Administrative Code), los programas públicos de pre kindergarten están sujetos a las siguientes reglas:

Capítulo 89. Adaptaciones para poblaciones especiales, sub capítulo BB. Reglas del comisionado acerca del plan estatal para educar a estudiantes con dominio limitado del inglés
§89.1205. Requiere los programas de Educación bilingüe e Inglés como segundo idioma
(a) Cada distrito escolar que tiene inscritos 20 o más estudiantes con dominio limitado del inglés en cualquier clasificación de idioma en el mismo nivel de grado a nivel distrito, deberá ofrecer un programa de educación bilingüe según se describe en la sub sección (b) de esta sección para los estudiantes con dominio limitado del inglés en pre kindergarten hasta los grados de la escuela primaria que hablan ese idioma. "Los grados primarios" deberán incluir por lo menos de pre kindergarten hasta 5º grado; el grado sexto será incluido cuando se agrupe con los grados primarios.
(b) Un distrito deberá proveer un programa de educación bilingüe al ofrecer un programa de doble sendero en pre kindergarten hasta los grados primarios, como se describe en §89.1210 de este título (relacionado con el Programa de contenido y diseño).
§89.1201. Política
(b) La meta de los programas de educación bilingüe deberán ser capacitar a los estudiantes con dominio limitado de inglés a volverse competentes en la comprensión, habla, lectura y composición del idioma inglés a través del desarrollo de destrezas de alfabetización en el idioma primario y en inglés. Dichos programas deben enfatizar el dominio de las destrezas del idioma inglés, así como también matemáticas, ciencias y estudios sociales, como partes integrales de las metas académicas para todos los estudiantes para permitir a estudiantes con dominio limitado del idioma inglés a participar equitativamente en la escuela.
(c) La meta de los programas de inglés como segundo idioma deberá ser capacitar a los estudiantes con dominio limitado del inglés a volverse competentes en la comprensión, habla, lectura y composición del idioma inglés a través del uso integrado de los métodos del segundo idioma. El programa de inglés como segundo idioma deberá enfatizar el dominio de las destrezas del idioma inglés, así como también matemáticas, ciencias y estudios sociales como partes integrales de las metas académicas para todos los estudiantes para capacitar a estudiantes con dominio limitado del idioma inglés a participar equitativamente en la escuela.

Texas provee diferentes modelos de enseñanza para los estudiantes que hablan un idioma diferente al inglés en sus hogares. Los programas de inglés como segundo idioma (ESL, por sus siglas en inglés,) proveen enseñanza en inglés mientras que los programas bilingües proveen enseñanza en ambos idiomas, el idioma materno del niño y en inglés. Aunque los programas de enseñanza son diferentes en todo el estado de Texas, los resultados provistos en los estándares de pre kindergarten para Texas

tienen el propósito de ser implementados y alcanzados por todos los estudiantes sin importar el idioma materno y el contexto de enseñanza.

Los niños que ingresan a pre kindergarten con un idioma materno diferente al inglés, están en un medio ambiente en el que están desarrollando dos idiomas simultáneamente. La adquisición de un segundo idioma (inglés) puede pasar conjuntamente con el desarrollo del idioma materno de un niño. El idioma materno de los niños sirve como la base para adquisición del idioma inglés. Las destrezas cognitivas se transfieren de un idioma a otro. Para que los estudiantes que están aprendiendo inglés tengan éxito a largo plazo, tienen que adquirir tanto el dominio del idioma social y académico en inglés— “dominio social”= idioma para las interacciones diarias; “dominio académico”= idioma necesario para pensar críticamente; entender y aprender conceptos nuevos; procesar material académico complejo; e interactuar y comunicarse en el ambiente académico en inglés. El alfabetismo de los niños en su primer idioma aplicarán estas destrezas al segundo idioma. Los maestros deben usar las destrezas del lenguaje y destrezas de alfabetismo que tienen los niños ELL cuando ingresan a pre kindergarten. Los maestros efectivos entienden que para los niños ELL, las destrezas del idioma y destrezas de alfabetismo en el idioma materno del niño tiene que usarse para desarrollar el idioma inglés y alfabetismo. (LEER MAS, 2001)

En la afirmación de su postura “Respondiendo a la diversidad cultural y lingüística – Recomendaciones para una educación temprana efectiva”, la Asociación nacional para la educación de niños pequeños (National Association for the Education of Young Children (NAEYC) enfatiza lo importante que es para los educadores de niñez temprana:

- Entender que, sin la ayuda comprensiva, el aprendizaje del segundo idioma puede ser difícil.
- Reconocer que los niños están conectados cognitivamente, lingüística y emocionalmente con el idioma y cultura de su hogar.
- Reconocer que los niños pueden demostrar su conocimiento y capacidades de muchas maneras.

Los estudiantes que están aprendiendo inglés difieren en el ritmo en que adquieren el inglés. Es importante apoyar las necesidades emocionales y académicas de un niño durante la adquisición del segundo idioma. También es importante que el maestro entienda que algunos niños, cuando están aprendiendo un segundo idioma, experimentan “periodos de silencio” durante este tiempo, están escuchando activamente y reuniendo información acerca del nuevo idioma. Conforme adquieren suficiente inglés al escuchar, los niños entran en una etapa de **producción temprana** en la que usan el habla telegráfica. **El habla telegráfica** se refiere al uso de los niños de frases de una o dos palabras para comunicar ideas mucho más largas. Por ejemplo, un niño en este nivel puede señalar y decir simplemente “Pelota”, queriendo decir “¿Me puede dar esa pelota por favor?” Posteriormente, los niños empiezan el **uso productivo del idioma**. En esta fase de la adquisición de un segundo idioma, los niños usan vocabulario nuevo y su cada vez más conocimiento de la gramática de inglés y empiezan a adquirir confianza para desarrollar oraciones y expresar su entendimiento y motivación en diferentes maneras. A los estudiantes que están aprendiendo inglés se les debe motivar a expresar su entendimiento en su idioma materno, mientras que los maestros aumentan activamente el uso del idioma inglés del niño.

Recomendaciones de enseñanza

Los estudiantes que están aprendiendo inglés en un salón de clases de pre kindergarten deben recibir enseñanza en una manera que pueden entender y a su nivel de dominio del inglés. Los niveles del dominio del inglés de principiante, intermedio, avanzado y avanzado elevado no son específicos de grados. Los estudiantes que están aprendiendo inglés pueden exhibir diferentes niveles de dominio en escuchar, hablar, leer y escribir. Los descriptores de los niveles de dominio resumidos en la sub sección (d) de esta sección muestran el progreso de la adquisición del segundo idioma de un nivel de dominio al siguiente y sirven como un mapa de carreteras para ayudar a los maestros de áreas de contenido a enseñar a los estudiantes que están aprendiendo inglés acorde a las necesidades lingüísticas de los niños (ver Código administrativo de Texas 19 (TAC, por sus siglas en inglés) 74.4 Estándares del dominio del inglés para mayor información relacionada con el nivel de dominio de los niños).

<http://www.tea.state.tx.us/rules/tac/chapter074/ch074a.html>. Las fortalezas y destrezas actuales de un niño deben servir como el punto de inicio para experiencias y enseñanza nueva.

Recomendaciones:

- Proveer un medio ambiente sensible a las diferencias culturales, de idioma y de aprendizaje entre los niños a quienes sirven.
- Alinear la enseñanza en los salones de clases de ESL, bilingüe y de educación general.
- Asegurar que los estudiantes que están aprendiendo inglés participen en programas de suplemento como se aseguró.
- En los ambientes donde los estudiantes están aprendiendo inglés, cuando sea posible, proveer libros, materiales impresos de la vida diaria y otros recursos impresos relevantes para los antecedentes lingüísticos y culturales de los niños, junto con ricos recursos impresos del lenguaje inglés.
- La enseñanza es presentada:
 - En una manera explícita con representación (explicar)
 - De manera sistemática con la estructura apropiada (explicar)
- Con el uso del aprendizaje incidental (curso natural, repetición, motivación, novedad).
- El aprendizaje debe ser interactivo y cognitivamente retador.
- Proveer una variedad de estrategias de enseñanza e instrucción que conecta la escuela con las vidas de los niños.
- Mantener expectativas altas.
- Usar el conocimiento de las etapas del desarrollo del idioma en la planeación de la enseñanza con énfasis en el desarrollo oral del idioma y el desarrollo de vocabulario para integrarlos en toda enseñanza.
- Facilitar el desarrollo de destrezas esenciales de idioma y de alfabetismo temprano al nivel del niño de dominio oral en el inglés.
- Proveer muchas oportunidades para que los niños respondan:
 - Retroalimentación inmediata y correctiva,
 - Pausas apropiadas y
 - Usar la supervisión continua del progreso

One Child, Two Languages por Patton Tabors provee las siguientes estrategias para facilitar el desarrollo del idioma:

1. Proveer oportunidades para el uso e interacción del idioma:
 - Proveer actividades ricas e interesantes.
 - Permitir momentos en silencio para darle la oportunidad a los niños para iniciar la conversación.
 - Arreglar el medio ambiente de manera que todos los materiales no están prontamente accesibles para poder animar los esfuerzos de los niños en la interacción.
2. Proveer la estimulación enfocada en características particulares del idioma, tales como sonidos objetivos, palabras o formas objetivas para usarse con ciertos niños.
3. Desarrollar rutinas para ayudar a los niños a conectar eventos con el idioma.
4. Estimular la interacción social entre los niños.
5. Otras estrategias potencialmente útiles pueden incluir:
 - Expandir y extender la aportación del idioma,
 - Usar la repetición para apoyar el entendimiento,
 - Hablar acerca de aquí y ahora,
 - Usar descripciones continuas,
 - Proveer obra dramática con guión,
 - Completar la frase (técnica Cloze).

Los niños tienen la tendencia de funcionar a un nivel ligeramente más elevado en las destrezas receptivas del idioma (escuchar) que en las destrezas expresivas del idioma (habla). El idioma materno y las destrezas de alfabetismo promueven el idioma inglés y el desarrollo del alfabetismo. El desarrollo óptimo del idioma ocurre para los estudiantes que están aprendiendo inglés cuando tienen la oportunidad de usar el idioma frecuentemente.

Un diseño eficiente de enseñanza para los estudiantes pequeños que están aprendiendo inglés debe incluir los siguientes principios:

1. Mantener expectativas altas para el aprendizaje de todos los niños.
2. Asegurarse de que los niños se sienten seguros en su medio ambiente y en sus intentos por comunicarse con los demás.
3. Crear oportunidades para que los niños interactúen con otros usando su nuevo idioma de maneras que incluyan juego y propósito.
4. Facilitar el desarrollo de destrezas esenciales del idioma y de alfabetismo temprano al nivel del dominio oral del inglés del niño.

(Tabors, 1997)

Para apoyar un plan del alfabetismo en el idioma materno de un niño para el desarrollo de conceptos y destrezas de alfabetismo en inglés, los maestros tienen que proveer para la enseñanza de ESL y ELL, en las áreas de:

- Análisis de palabras
- Vocabulario
- Comprensión

- Fluidez
- Escritura

El uso estratégico del idioma materno de un niño para la enseñanza en inglés incluye:

- Énfasis en términos o rótulos aceptados universalmente
- Conocimiento activo de la enseñanza en el idioma materno (L1, por sus siglas en inglés) antes de la enseñanza en el idioma secundario (L2, por sus siglas en inglés)
- Capacidad para usar sustantivos propios
- Capacidad para clarificar un cierto punto
- Capacidad para expresar un término o concepto que no tiene un equivalente en la cultura del otro idioma

El proceso de transferencia de idioma (con ESL basado en alfabetismo u lenguaje oral al inicio de pre k) requiere que tomemos lo que los estudiantes ya saben y entienden acerca del alfabetismo en su idioma materno y asegurar que este conocimiento sea usado para ayudarlos a adquirir las destrezas del idioma y de alfabetismo del inglés.

Cómo usar los *Estándares de Pre kindergarten para Texas* con estudiantes que están aprendiendo inglés (ELL)

La meta para estudiantes que están aprendiendo inglés (ELL), así como con todos los niños en pre kindergarten, es proveer un medio ambiente rico en idioma y alfabetismo que fomentan el dominio de todos los *Estándares de pre kindergarten para Texas*. Incluidas dentro de los estándares están las técnicas de enseñanza y los comportamientos del niño que son específicos de estudiantes que están aprendiendo inglés. Las secciones están marcadas por el siguiente ícono  y tienen como propósito proveer más ayuda para trabajar con los niños ELL durante la enseñanza en inglés. Se debe notar, sin embargo, que los *Estándares de pre kindergarten para Texas* se hicieron para *todos* los niños de pre kindergarten sin importar el lenguaje materno del niño; las estrategias de enseñanza adicionales y los comportamientos del niño indicados por el ícono  son suplementos de los *Estándares de Pre kindergarten para Texas*.

* Texas Education Agency. Accessed May 02, 2008. *LEER MAS I*, www.tea.state.tx.us/curriculum/biling/tearesources.html.
 Texas Education Agency. Accessed May 02, 2008. *LEER MAS II*, www.tea.state.tx.us/curriculum/biling/tearesources.html.
 Texas Education Agency, Accessed May 02, 2008. *Implementing the Pre kindergarten Curriculum Guidelines for Language and Early Literacy*, www.texasreading.org/utcrcla/materials/prek_language.asp Texas Family Literacy Resource Center.
 Accessed May 02, 2008. www.tei.education.txstate.edu/famlit/EarlyChildhood/earlychildhood.html

Usando los *Estándares de Pre kindergarten de Texas* en el salón de clases

iv. Cómo los *Estándares de Pre kindergarten de Texas* apoyan la enseñanza para niños con necesidades especiales

“El éxito de la inclusión se basa en la creencia del maestro de niñez temprana de que el niño con discapacidades es un miembro valioso del salón de clases con los mismos derechos y necesidades que sus compañeros típicamente desarrollados”. - Preschool Inclusion Manual, Circle of Inclusion, 2002.

The Americans with Disabilities Act (Ley de norteamericanos con discapacidades) (ADA, por sus siglas en inglés) y la *Individuals with Disabilities Education Act* (Ley de la educación de personas con discapacidades) (IDEA, por sus siglas en inglés) requiere que todos los programas de niñez temprana hagan ajustes necesarios para proveer acceso para los niños con discapacidades o retrasos de desarrollo [División para la niñez temprana del Consejo para niños excepcionales Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children (DEC/CEC) & National Association of Educators of Young Children (NAEYC 1993, Asociación nacional de educadores de niños)]. Este derecho legal refleja el consenso en aumento de que niños con discapacidades son mejor servidos en los mismos ambientes comunitarios donde se encuentran sus compañeros de desarrollo normal. (DEC/CEC 1994).

Los maestros preescolares enfrentan constantemente el reto de incluir a niños en el salón de clases que pueden tener discapacidades ortopédicas, condiciones médicas especiales, impedimentos visuales o del oído, discapacidad de ataques, retrasos del habla y del idioma y/o discapacidades de desarrollo tales como síndrome de Down o una discapacidad autística. Los maestros deben usar la técnica de inclusión de estos niños como una oportunidad positiva para el crecimiento y aprendizaje –en ellos mismos como maestros, en el niño con una discapacidad y en sus compañeros que se desarrollan típicamente. Aunque los maestros se pueden sentir preocupados acerca de cómo satisfacer de la mejor manera las necesidades especiales de sus estudiantes, los estudios han mostrado que la inclusión de niños con necesidades especiales puede acumular beneficios para todas las personas que participan y que la actitud del maestro del salón de clases establece el tono para el éxito.

Al planear la educación de un niño con necesidades especiales, es útil ver este proceso como una extensión de la necesidad de ver a todos los niños como individuos con sus propios estilos y necesidades de aprendizaje. La diferencia en un niño con una discapacidad o retraso diagnosticado puede simplemente ser más inmediatamente obvia y puede o no, requerir de adaptaciones significativas para apoyar el aprendizaje exitoso. Los maestros que son efectivos en incluir a niños con necesidades especiales en sus salones de clases ven este proceso como parte de reconocer y aceptar la diversidad en el salón de clases en sus muchas formas, incluyendo origen étnico, culturas nativas, idiomas, apariencia física, etc. Pueden cultivar una actitud positiva, permanecer abiertos al aprendizaje de nuevas destrezas y participar de manera colaborativa con la familia y otros miembros profesionales del equipo para satisfacer las necesidades del niño.

La importancia de una técnica de equipo

Es esencial que los maestros tomen una técnica de equipo para poder lograr una inclusión exitosa de un niño con necesidades especiales en el salón de clases. Esto incluye primeramente y lo más importante, la comunicación abierta y continua con la familia del niño. Como las principales personas que cuidan

del niño, las familias tendrán conocimiento valioso acerca de este niño – lo que puede hacer, cómo se comunica, qué ayuda se puede necesitar y cuáles estrategias y adaptaciones se han encontrado que son efectivas. La familia también tendrá creencias, metas y deseos relacionados con la experiencia escolar de su hijo(a) y es importante compartir estos de manera abierta para que la familia y el personal de la escuela estén alineados para ayudar al niño a trabajar hacia el cumplimiento de esas metas durante el curso del año escolar. Los profesionales de educación especial y aliados de la salud también son miembros valiosos del equipo colaborador. Los educadores especiales, patólogos del habla y del idioma, terapeutas ocupacionales y físicos, especialistas de orientación y movilidad (para niños con impedimento visual), y/o especialistas de conducta pueden ser parte del equipo de un niño en particular según lo dicten las necesidades del niño. Estos profesionales ofrecen una riqueza de información y pericia práctica que pueden ser de gran ayuda para el maestro de salón de clases. El maestro hábil tomará ventaja de su asistencia en la planeación para la inclusión exitosa del niño y para ayuda con la resolución de problemas conforme surgen los retos. La comunicación continua entre la familia y todos los otros miembros es críticamente importante para asegurar resultados exitosos. Esto se puede lograr a través de reuniones regulares, llamadas telefónicas, correos electrónicos y/o un cuaderno de comunicación que viaja con el niño.

Los niños que han sido previamente identificados como que tienen un retraso o una discapacidad, con frecuencia ingresarán el salón de clases preescolar con un *Individualized Education Program* (Programa de educación individualizado) (IEP, por sus siglas en inglés) el cual delinea metas específicas a largo y a corto plazo, especifica la provisión de servicios terapéuticos y recomienda adaptaciones y estrategias de enseñanza. Los niños que hacen la transición de los programas de Intervención de niñez temprana (Early Childhood Intervention programs) pueden tener un *Individualized Family Service Plan* (Plan de servicio familiar individualizado) (IFSP, por sus siglas en inglés) que sirve un propósito semejante para infantes y niños pequeños con necesidades especiales. El maestro efectivo del salón de clases será proactivo al leer estos documentos, participando en reuniones de equipo para actualizar o modificar los documentos y haciendo preguntas o pidiendo asistencia con los aspectos del plan que no entienden o sobre los cuales no están seguros cómo implementarlos. Cuando el maestro ha tomado el tiempo para educarse a sí mismo sobre la discapacidad o condición del niño, sus necesidades, virtudes, metas, servicios auxiliares y perspectiva familiar, se puede sentir preparado y seguro para seguir adelante tratando las necesidades del niño dentro del ambiente del salón de clases.

Todos los niños necesitan sentirse que son bien recibidos e incluidos como miembros integrales de su comunidad del salón de clases.

El sentirse completamente aceptados y valorados es importante particularmente para los niños con discapacidades o retrasos, conforme sus diferencias sean más notables. El papel del maestro es apoyar al niño con necesidades especiales de maneras que facilitan su participación activa en todos los aspectos de la vida del salón de clases. Estar presentes en el salón u observar a sus compañeros no es suficiente –los niños con necesidades especiales necesitan participar de la mayor manera posible con sus compañeros, maestros y materiales del salón de clases durante el día de clases. Las investigaciones indican que muchos niños con discapacidades pueden tender a tomar una actitud más pasiva a menos que se les anime y se les ayude a participar. Tal vez no sepan qué hacer con los juguetes o los materiales. Tal vez estén más acostumbrados a observar que a participar. Pueden tener impedimentos motores o del idioma que hace que sea difícil para ellos iniciar o sostener la participación e interacción con otros niños. Es importante que los maestros observen el estilo de cada niño, noten los factores que parecen estar dificultando la participación activa y trabajen con la familia del niño y otros miembros de

equipo para idear estrategias que tratan estos asuntos. Los ejemplos de tales estrategias pueden incluir modificaciones de materiales (ej., agregar una agarradera o material texturizado a un objeto para que sea más fácil agarrarlo), cambios en el medio ambiente (ejemplo, crear más espacio en el centro de obra dramática para que pueda caber un niño que usa un caminador), proveer enseñanza y demostración explícita de cómo usar materiales, haciendo uso de los aparatos tecnológicos de asistencia para el niño (ejemplo, una computadora generadora del habla), o ayudar a los compañeros que se desarrollan típicamente a comunicarse y a incluir al niño con necesidades especiales. La lista de modificaciones y estrategias potenciales es mucho más larga que lo que permite el espacio en este documento, pero se le indica al lector que consulte publicaciones y páginas de Internet tales como las que se enumeran en la bibliografía de la inclusión de la niñez temprana (*Early Childhood Inclusion*) disponible en www.ctserc.org y los recursos provistos en www.circleofinclusion.org así como se promociona el hacer uso de la experiencia de otros profesionales que proveen servicios al niño.

Los maestros efectivos ayudan a los compañeros de desarrollo normal a entablar amistades con sus compañeros de clases con discapacidades.

Los niños de edad preescolar están llenos de curiosidad e interés en sus compañeros, incluyendo aquellos con diferencias obvias. En un ambiente seguro y de apoyo, se sentirán con la libertad de hacer preguntas y expresar intereses y preocupaciones acerca de sus compañeros de clases. Sin embargo, los compañeros de desarrollo normal tal vez no sepan cómo acercarse o cómo responder al niño con una discapacidad. Pueden aceptar la presencia del niño pero no iniciar invitaciones a jugar juntos sin la asistencia y apoyo del maestro. Con información y ayuda apropiadas, los maestros pueden ayudar a los niños de desarrollo normal a entender, aceptar, recibir e incluir al niño con necesidades especiales en la comunidad del salón de clases.

El maestro efectivo da un balance entre proveer información y no sobre enfatizar las diferencias y las discapacidades. Por ejemplo, los maestros pueden explicar en un idioma simple, por qué un niño se está comportando o moviendo en una manera desconocida: “Charlie usa su caminador para ayudarlo a balancearse cuando camina”. “Miranda usa su audífono para ayudar a que sean más fuertes los sonidos”. “Steven todavía está aprendiendo a hablar. Hace esa seña para decir ‘sí’”. También señalan intereses, semejanzas y fortalezas comunes en el niño con una discapacidad. Por ejemplo, los maestros pueden decir: “Abby, a Fernando también le gustan mucho los carros”. Tal vez puedan construir juntos una cochera para sus carros”. “¡Miren, me acabo de dar cuenta que Rafael y Sammy traen puestos los mismos zapatos hoy! A ustedes dos les gustan esos zapatos especiales que se prenden cuando caminan”. “Tonya, ¿sabías que Yolanda es muy buena para hacer rompecabezas? Veamos si te puede ayudar a encontrar la pieza que falta”. Los maestros también deben buscar oportunidades de colocar al niño con una discapacidad en un papel de liderazgo o de ayuda, de manera que los compañeros no vean al niño como solamente un receptor de ayuda.

Los maestros pueden necesitar particularmente facilitar interacciones con los niños que tienen dificultades para comunicarse las cuales típicamente se relacionan con diagnosis tales como un impedimento de idioma específico, autismo, parálisis cerebral, discapacidad para escuchar, etc. Cuando un niño no se puede expresar él mismo verbalmente con otros niños, con frecuencia se necesita más apoyo de un adulto para que los compañeros interpreten los esfuerzos del niño por comunicarse y para ayudar a los niños en participar en actividades que pueden hacer juntos sin grandes demandas de expresión verbal. Los maestros también deben reconocer que los niños que tienen dificultades para comunicarse son más probables que experimenten frustración y confusión en

el salón de clases. Estos sentimientos pueden llevar a comportamientos desordenados o agresivos (ejemplo, empujar, morder, aventar objetos, etc.). Cuando los maestros pueden ver estos comportamientos mal adaptados como el resultado de la frustración y de destrezas limitadas para comunicarse, pueden enfocarse en enseñar al niño más maneras aceptables para comunicarse y pueden ayudar a otros niños en el salón de clases a establecer límites y comunicarse de manera más efectiva con el niño.

¿Se espera que los niños con necesidades especiales cumplan con los resultados de pre kindergarten de Texas?

La respuesta a esta pregunta es, “depende”. Algunos niños cuyas discapacidades son principalmente ortopédicas o quienes tienen necesidades de salud especiales que pueden no estar acompañadas por un impedimento cognoscitivo significativo (ejemplo, diabetes tipo 1, epilepsia) se pueden esperar que trabajen por los mismos resultados de nivel que sus compañeros de desarrollo normal. Otros niños pueden cumplir estos estándares con adaptaciones en los materiales o estrategias de enseñanza. También habrá algunos niños cuyos impedimentos cognoscitivos o del idioma son lo suficientemente significativos que las metas necesitarán ser modificadas para poder ser realísticamente alcanzables para ese niño en particular. Es importante, sin embargo, no *suponer* que un niño no puede cumplir con los resultados en cada campo sin pasar por una evaluación cuidadosa de las capacidades y necesidades individuales del niño. Si el niño tiene un reporte de evaluación de desarrollo actual, un IEP existente o un IEP que está en el proceso de ser revisado, estos documentos pueden ser usados para revisar cuidadosamente los Estándares de Pre kindergarten de Texas y determinar cuáles de ellos son posibles que el estudiante pueda lograr sin modificaciones o ajustes, los cuáles se pueden lograr con algunos ajustes y cuáles requerirán modificaciones. Estas decisiones requieren una consideración consciente y se deben llevar a cabo como parte del proceso de equipo, incluyendo la familia del niño y otros profesionales. Las decisiones que resulten de este proceso deben ser documentadas por escrito de manera que todos los miembros del equipo sepan claramente cómo se cubrirán las necesidades del niño, qué tipos de ajustes y modificaciones se harán en los diferentes campos y de qué manera sus metas educativas se alinearán con los Estándares de Pre kindergarten.

Los maestros con experiencia observan a todos los niños y buscan señales que indican la necesidad de desarrollo o evaluación médica.

Un maestro de salón de clases puede ser la primera persona que observe comportamientos poco comunes o retrasos en un niño que aún no ha sido identificado como que tiene una discapacidad o una necesidad especial. Como la identificación y la intervención temprana son más efectivas, los maestros tienen una responsabilidad de compartir sus observaciones y preocupaciones con la familia del niño y de animarlos a que busquen una evaluación apropiada. Los maestros deben empezar observando y registrando los comportamientos que parezcan poco comunes o que les preocupen. El maestro debe entonces tomar un tiempo para sentarse con la familia o tutor del niño y compartir estas observaciones y preocupaciones. El maestro debe describir estos de manera de comportamiento en vez de sugerir un diagnóstico. Por ejemplo, el maestro puede decir “he observado que con frecuencia Alaina deja de prestarme atención y no responde cuando llamo su nombre. También evita el contacto con los ojos conmigo y con otros niños”, en vez de “creo que Alaina tiene autismo”. Los maestros deben animar a las familias a persuadir una evaluación y darles preferentemente información acerca de cómo ubicar un proveedor apropiado para tales evaluaciones en su comunidad (ejemplo, a través de un

distrito escolar local y/o especialistas de desarrollo privados). A las familias también se les debe animar a hablar acerca de las preocupaciones de desarrollo con sus pediatras, quienes deben poder ayudarlos mediante el proceso de evaluación e intervención.

Usando los *Estándares de Pre kindergarten de Texas* en el salón de clases

v. El medio ambiente de aprendizaje: Arreglos físicos, actividades y relaciones sociales

Hay un fuerte consenso en el campo de la niñez temprana que es importante considerar las influencias mutuas entre los niños y su medio ambiente – las personas con las que interactúan y las características de las actividades y el espacio físico que comparten con otros.

Las definiciones de ambientes preescolares de alta calidad con frecuencia incluyen características de las interacciones adulto–niño, tales como sensibilidad y estimulación, ejemplo, receptividad a las necesidades y señales de los niños, afecto positivo y frecuente interacción social y verbal. Los factores importantes para la preparación para la escuela también incluyen la cantidad de tiempo que se le lee a un niño, interacciones de enseñanza de uno a uno, participación con material impreso funcional y ambiental, uso de lecciones bien planeadas y la incorporación de materiales en el juego que promueven el alfabetismo, matemáticas y ciencias en ambientes de juego. Además, otros factores importantes descritos como clave para un medio ambiente de aprendizaje efectivo incluyen la preparación física y riqueza del medio ambiente de un salón de clases o cuidado en casa de un niño.

Arreglo físico de espacios: Promocionando resultados de niñez temprana positivos

La administración efectiva del salón de clases puede preparar el escenario para emocionantes posibilidades para el aprendizaje de los niños. Esto incluye la atención a la organización del espacio y muebles, rutinas diarias predecibles e interacciones receptoras entre los maestros y los niños. Aunque estos factores con frecuencia se describen como definidos, su interconexión es crítica para promover la enseñanza efectiva.

Los maestros exitosos saben que el arreglo y administración del salón de clases de niñez temprana tienen diferentes efectos en los tipos de comportamientos que muestran los niños mientras viven y trabajan juntos. La diferencia entre caos y una atmósfera ordenada que facilita el aprendizaje depende en gran parte de cómo el maestro prepara el medio ambiente. Esa preparación incluye lo que pasa antes de que comiencen las clases, cuando llegan y se van los niños, cuando ocurren las transiciones de horario, cuando los niños interactúan libremente con el equipo y materiales y cuando surgen los conflictos.

Al inicio de cada año escolar antes de que los niños entren al salón de clases, el maestro tiene que preparar el medio ambiente de manera apropiada para ser exitoso. El arreglo físico bien planeado de un salón con materiales impresos ambientales impacta el desarrollo del idioma y las interacciones entre los niños. Los niños disfrutan los espacios pequeños y acogedores, con materiales y libros de fácil acceso. Con este arreglo, puede ocurrir mucha más plática y pocos accidentes.

Los componentes de tal medio ambiente incluyen:

- Proteger la salud y seguridad de los niños;
- Apoyar las necesidades fisiológicas de los niños para actividades, estimulación sensorial, experiencias al aire libre, descanso y alimentación;
- Proveer un balance de descanso y movimiento activo durante el día;

- Los materiales que reflejan la cultura de los niños; y
- Proteger la seguridad psicológica de los niños (ejemplo, los niños se sienten seguros, relajados y cómodos en lugar de excluidos, temerosos, preocupados o estresados).

Preparando un espacio físico

Los maestros tienen que considerar un número de factores y componentes del espacio físico al preparar el salón de clases. El fuerte consenso sobre estos factores se resalta en el reporte de 2000 *Eager to Learn: Educating our Preschoolers* (Deseoso de aprender: Educando a nuestros estudiantes de preescolar).

- **Patrones de tráfico:** El arreglo de los muebles y centros para juego debe considerar cuáles áreas usan más frecuentemente los niños y cuáles centros para juego o áreas deberían estar lógicamente ubicadas cerca de la puerta, del fregadero, del escritorio del maestro, etc.
- **Materiales colocados al nivel de los niños:** Las cosas que usan los niños deben ser colocadas donde ellos puedan alcanzarlas. Cuando los niños pueden alcanzar los materiales que necesitan sin tener que pedirselos al maestro, se vuelven más independientes y las actividades proceden más rápidamente y sin complicaciones.
- **Almacenamiento organizado:** El viejo dicho, “Un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar”, se aplica estrictamente en el salón de clases de la niñez temprana si el maestro desea evitar el caos, la confusión y un salón desordenado. Los niños necesitan la seguridad que provee la organización. Todos los materiales deben ser rotulados para ayudar con la organización y para reforzar las destrezas de alfabetismo. Está documentado que cuando a los niños se les ayuda a organizar su mundo, aprenden destrezas de clasificación y un sentido de satisfacción por ser independientes y auto suficientes.
- **Equipo y materiales apropiados:** Los centros deben tener cierto equipo básico y una variedad constantemente cambiante de materiales para intrigar a los niños.
- **Áreas delineadas claramente:** Cada área debe tener límites bajos y bien limitados. Los límites bajos permiten que el maestro tenga una vista sin obstrucción de los niños en todo momento y da al salón una sensación de un lugar más abierto e interactivo.
- **Colocación coordinada de centros:** Los maestros deben separar las áreas ruidosas de las áreas silencias y colocar centros interconectados, tales como el área para disfrazarse y el área de la cocina, juntos para promover una interacción creativa.
- **Áreas de grupos pequeños y de trabajo independiente:** Es importante separar las áreas de aprendizaje para facilitar las actividades prácticas auto dirigidas pero con la ayuda del maestro en una variedad de materias y niveles de destrezas. En los grupos pequeños, un niño tiene el beneficio adicional de interactuar con otros niños de una manera más personal y de rotación.
- **Áreas de grupos grandes:** Los salones de clases de educación temprana necesitan un área abierta lo suficientemente grande para acomodar a todos los niños a la vez para las reuniones de todo el grupo. Las consideraciones específicas para este espacio incluyen si los niños pueden o no sentarse cómodamente o realizar movimientos musculares grandes sin sentirse amontonados y hacer que el área esté libre de distracciones de manera que los niños se enfoquen en la actividad del grupo grande.

Los muebles del salón de clases deben ser de tamaño infantil y los rótulos y objetos deben ser colocados estratégicamente donde los niños puedan leerlos. El salón de clases tiene que estar limpio, bien mantenido, interesante y atractivo. El salón de clases debe ser colorido y bien iluminado y debe consistir principalmente de ejemplos del trabajo de los niños y del maestro mostrado a la altura de la

vista del niño y cuando sea posible, suplementado con carteles, dibujos y libros cultural y lingüísticamente diversos, que representan personas reales de diferentes habilidades.

Usando el espacio físico para promover el idioma y la alfabetización

La creación un salón de clases que promueve el desarrollo del idioma y del alfabetismo de los niños debe enfocarse principalmente en asegurar que los materiales del idioma y del alfabetismo (tales como libros, útiles para escribir y materia impresa) estén ubicados en todo el salón de clases. El medio ambiente y los materiales de enseñanza deben reflejar las necesidades cultura e idioma de instrucción de los niños ya sea enseñanza bilingüe, inglés como segundo idioma o inglés solamente. Las técnicas comunes del salón de clases de enseñanza temprana, tales como unidades temáticas y actividades de obras dramáticas, pueden promover el desarrollo del alfabetismo cuando se integran en todas las actividades del salón de clases. Un idioma oral de alta calidad y un medio ambiente rico en literatura que trata unas pocas conclusiones basadas en la investigación.

Primero, los estudios muestran que proveer hasta el medio ambiente más básico rico en material impreso, requiere un mínimo de cinco libros por cada niño en el salón de clases. Tener acceso a una amplia variedad de materiales impresos provee oportunidades y herramientas para que los niños vean y usen idioma escrito para una variedad de propósitos. Segundo, para el refuerzo de la práctica de destrezas del idioma y del alfabetismo, las áreas de aprendizaje dirigidas por el niño deben tener materiales múltiples que hagan conexiones con literatura relevante. En los salones de clases donde hay niños que están aprendiendo inglés, es importante que el material impreso ambiental sea material impreso conocido que se encuentra en los lugares, objetos y materiales que los niños ven todos los días que con frecuencia sirve como la fuente más temprana de concientización de material impreso para niños pequeños que están aprendiendo. Los rótulos con palabras y dibujos están por todos lados en el salón de clases de manera que los niños conecten constantemente el idioma escrito con las cosas que representan.

Organización y rutina de actividades: Promoción del aprendizaje efectivo

La administración del salón de clases o la manera en la que se llevan a cabo las actividades durante el día, está muy conectada con el arreglo físico para lograr un medio ambiente exitoso. Los niños necesitan un medio ambiente organizado y una rutina ordenada que provee una estructura general en la que se lleva a cabo el aprendizaje. Para que una variedad de materiales y oportunidades para los niños tengan experiencias significativas tienen que planearse cuidadosamente.

La administración del salón de clases es importante para el propósito de establecer rutinas. Los componentes pueden incluir códigos de colores, planes diarios y reglas del salón de clases expresadas con expectativas claras, uso constante de reglas y retroalimentación frecuente. Los niños se sienten más seguros cuando hay una estructura, de manera que un día bien planeado con ayudas implementadas es crítico para el comportamiento, bienestar y receptividad para el aprendizaje de los niños.

El uso de tablas puede ayudar con la administración del salón de clases. Las tablas ayudan a ordenar la rutina diaria, permite que los niños usen el material impreso de una manera significativa y proveer

ejemplos de material impreso en todo el salón de clases. Las tablas de administración que incorporan dibujos o íconos ayudan a hacer una impresión visual en los niños. Algunos ejemplos incluyen:

- **Tabla de las reglas:** Usan estrategias para asegurar que los niños entiendan las expectativas acerca de las reglas del salón de clases, actividades e instrucciones.
- **Tabla de los ayudantes:** Los aspectos de la rutina diaria pueden promover la competencia social al proveer oportunidades para que los niños ayuden con las tareas. Anima a los niños a leer la tabla al hacer una lista de tantos trabajos como sea posible y cambiar frecuentemente los trabajos. Los niños deben participar en pensar en los trabajos y observar cómo el maestro hace la tabla.
- **Tabla de asistencia:** Otro medio para enseñar independencia y responsabilidad mientras que le da tiempo al maestro para hacer otras actividades más sustanciales es el tener una tabla de asistencia durante el tiempo del grupo grande; la persona que ayuda con la asistencia puede contar el número de personas presentes y ausentes.
- **Tabla del horario diario:** Aunque es una práctica intuitiva, el uso de una tabla del horario diario les da a los niños un plan visual de lo que va a ser su rutina en un día dado está apoyado por la investigación. El maestro puede explicar la tabla, señalar las palabras y relacionar los íconos o dibujos de la actividad, de manera que los niños pueden asociar la acción con la palabra impresa.
- **Tabla de planeación del área de aprendizaje:** Las tablas de planeación tienen palabras y dibujos para ilustrar el propósito de cada área de aprendizaje. Las tablas proveen a los niños una oportunidad de hacer elecciones y de participar activamente en su propio aprendizaje. Cada tabla de planeación podría incluir el nombre del área de aprendizaje, un ícono que la represente y un número que indique cuántos niños a la vez pueden usar esa área.

Los maestros juegan un papel importante en ayudar a los niños a aprender las rutinas del salón de clases, mediante la representación, pensando en voz alta e inicialmente, compartiendo la responsabilidad. Estos apoyos continúan por varias semanas, con el maestro actuando como la memoria de los niños de lo que deben hacer, elogiando los intentos tempranos y animando a los niños a tomar gradualmente mayor propiedad de estas rutinas. El tiempo inicial que se invierte en este esfuerzo vale la pena a largo plazo cuando los niños son mucho más independientes, permitiendo que el maestro enseñe e interactúe con los niños. Junto con ese aumento gradual en lo que se les pide a los niños que hagan de manera independiente, los maestros pueden preparar el medio ambiente para el éxito al hacer cosas tales como abrir un centro a la vez al inicio del año, seguir explicando los materiales nuevos conforme se colocan en los centros y usando rótulos para ayudar claramente a los niños a saber dónde van los objetos.

Planeación de las actividades del salón de clases: Creando oportunidades para la interacción así como el auto descubrimiento

Las decisiones acerca del currículo y la interacción del adulto con los niños deben ser lo más individualizadas posibles. Es importante que los maestros pongan atención a la manera y ritmo del aprendizaje individual de los niños para que pueda ser apoyado al máximo. Al mismo tiempo, la interacción, el entendimiento y la cooperación con otros niños y adultos son destrezas cruciales para que los niños se desarrollen a esta edad. Apoyar a los niños para aprender a adaptarse y funcionar de manera exitosa en un salón de clases es un componente clave de la educación de la niñez temprana. Teniendo presentes estos dos principios de enseñanza individual y enseñanza con adultos y compañeros, los programas preescolares deben incluir oportunidades tanto para actividades individuales como de grupo, para permitir la exploración y juego, así como también la socialización.

Enseñanza de grupos grandes: Hay muchas veces cuando un maestro puede reunir a todo el grupo de niños para proveer información, apoyar la colaboración y escuchar sus ideas. Las sesiones de grupos grandes deben ocurrir dos o tres veces al día y durar de 15 a 20 minutos.

Durante este tiempo, el maestro puede:

- Dar un mensaje matutino,
- Repasar el horario del día,
- Realizar una lectura en voz alta,
- Permitir que los niños compartan noticias,
- Hacer que los niños participen en una actividad de concientización del lenguaje o fonológico,
- Anunciar una “Persona especial de la semana” o cumpleaños,
- Dirigir a los niños en una actividad musical, tal como una canción, o
- Introducir un tema de enseñanza.

Enseñanza de grupos pequeños: Las actividades de aprendizaje para grupos pequeños donde el maestro provee enseñanza intencional acerca de los conceptos nuevos, pueden ser una de las maneras más efectivas de promover el aprendizaje de niños pequeños. Las investigaciones recientes muestran que los niños aprenden mejor los conceptos de matemáticas, del alfabetismo y del idioma cuando los maestros dan apoyo a su atención y crecimiento al obtener nuevos conocimientos en los grupos pequeños (aproximadamente seis niños). Estos son efectivos si el maestro hace que los niños participen con actividades de objetivos para periodos cortos de tiempo (de 10 a 15 minutos). Las actividades, si tienen o no como propósito el facilitar el aprendizaje de destrezas cognitivas o sociales específicas (tales como matemáticas o alfabetismo), necesitan promover la participación de los niños tomando un papel activo usando objetos manipulables, libros y dibujos, en lugar de hojas de trabajo o tarjetas para memorizar.

Áreas de aprendizaje individuales: Los niños también pueden aprender efectivamente cuando trabajan en áreas de aprendizaje separadas. Estos no son sitios a donde ir para las actividades del tiempo de juego después de la enseñanza “importante”. En áreas de aprendizaje de grupos pequeños, los niños afirman la enseñanza con la exploración con ayuda y experiencia práctica. Con un poco de creatividad, hasta los ambientes de cuidado en casa pueden tener centros de aprendizaje efectivos. Cada área de aprendizaje debe tener:

- Actividades divertidas, con juego y con propósito,
- Una conexión de alfabetismo,
- Materiales de escritura y
- Una oportunidad para conversaciones (idioma) con un adulto u otro niño.

Los programas de desarrollo apropiados proveen oportunidades para que los niños amplíen y profundicen su conocimiento de comportamiento. Proveen una variedad de experiencias de primera mano y ayudan a los niños a adquirir conocimiento simbólico al representar sus experiencias en una variedad de medios, tales como dibujo, pintura, obra dramática y descripciones verbales y escritas. Además, mientras que los horarios de aprendizaje de grupos pequeños implican mucho tiempo para el aprendizaje dirigido al niño, el maestro es tan activo como el niño en dirigir el aprendizaje y apoyar el descubrimiento. De hecho, el maestro provee y promueve las interacciones críticas que cambian el juego en aprendizaje. La investigación sugiere los siguientes siete tipos de centros:

1. Centro de imaginar y aprender
2. La esquina del escritor

3. Centro de biblioteca y de escuchar
4. Centro de construcción
5. Centro de matemáticas y ciencias
6. Estación de creatividad
7. Centro ABC

Estas áreas deben de integrar una variedad de conceptos de aprendizaje diferentes, incluyendo matemáticas, ciencias, consciencia fonológica, leer en voz alta, motivación para leer, conocimiento de letras, expresión escrita, consciencia de materiales impresos de la vida diaria y libros y desarrollo de idioma. Las áreas de aprendizaje que cuentan con suficientes libros y otros materiales educativos ayudarán a promover la integración de estos conceptos académicos. Es importante que los niños tengan experiencias con libros que los ayudan a entender el mundo en el que viven así como aquellos que reflejan su propia cultura. Cuando sea posible, los salones de clases deben incluir libros que son culturalmente y lingüísticamente relevantes en los centros de aprendizaje de los niños.

La información de la ciencia de la conducta por mucho tiempo ha señalado la necesidad de crear medios ambientes seguros y de ayuda para infantes y niños pequeños. En general, un ambiente de salón de clases positivo y efectivo hace que la administración del salón de clases sea más fácil, le da a los niños propiedad del salón de clases y el poder de manejarse a sí mismos, respetar la individualidad de cada niño y reconocer y promover que los niños tomen responsabilidad en la comunidad del salón de clases. Este tipo de medio ambiente de aprendizaje propicio creará impactos positivos en el desarrollo de niños pequeños, preparándolos para adquirir destrezas necesarias tanto en la escuela como en la vida. Un salón de clases apropiadamente preparado y mantenido, provee la base fundamental sobre la que un maestro puede construir para promover efectivamente el éxito de los niños y la preparación para la escuela.

Estableciendo un horario

Los horarios les dan a los niños un sentido de estructura durante su día para que puedan anticipar cuándo ocurrirán determinadas actividades y cuánto tiempo participarán en estas actividades. Este sentido de anticipación facilita el comienzo de los niños para regular su atención y sus emociones. Les da un plan de su rutina diaria.

Al hacer un horario diario:

- Hacer una lista de cada actividad con un dibujo (el tiempo es opcional)
- Captar la atención de los niños hacia el horario conforme cambian las actividades
- Pedir a los niños que consulten el horario para identificar qué actividad sigue
- Poner el horario diario a la altura de la vista de los niños

¿Qué pasa diariamente en un horario de pre kindergarten?

Cada día debe de incluir:

- Actividades de consciencia fonológicas (minutos durante el día)
- Leer en voz alta (dos veces a día para una sesión de medio día, tres o más veces al día para una sesión de día completo)
- Escritura (representada por el maestro, compartida, interactiva e independiente)
- Desarrollo de conceptos de matemáticas

- Desarrollo del idioma – incorporado durante el día, especialmente durante la sesión de lectura en voz alta.

Los siguientes son ejemplos de horarios sugeridos:

Horario de medio día

Hora	Actividad
	Llegada del niño y actividades independientes
10 min	Abertura (por ejemplo, Juramento a la bandera, tabla de los ayudantes, calendario (2~3 minutos), canciones con movimientos)
15 min	Tiempo de círculos (por ejemplo, leer en voz alta, introducir las actividades de centros, hablar acerca de las experiencias de los niños)
60 min	Centros/tiempo de grupos pequeños (incluye juegos dirigidos por el niño en centros de juegos)
15 min	Hora de merendar
15 min	Tiempo de círculos (por ejemplo, actividades de ciencias y de matemáticas, leer en voz alta)
30 min	Hora de jugar afuera (para juegos independientes y conversaciones maestro~niño)
15 min	Tiempo de círculos
10 min	Cierre/Reflexión

Horario de día entero/completo

Hora	Actividad
	Llegada del niño y actividades independientes
10 min	Abertura (por ejemplo, Juramento a la bandera, tabla de los ayudantes, calendario (2~3 minutos), canciones con movimiento)
15 min	Tiempo de círculos (por ejemplo, leer en voz alta, introducir las actividades de centros, hablar acerca de las experiencias de los niños)
60-90 min	Centros/ tiempo de grupos pequeños (incluye juegos dirigidos por el niño en centros de juegos)
15 min	Hora de merendar
15 min	Leer en voz alta
20 min	Hora de jugar afuera (para juegos independientes y conversaciones maestro~niño)
15 min	Tiempo de círculos (por ejemplo, actividades de ciencias y de matemáticas)
30 min	Hora de almorzar
15 min	Leer en voz alta
	Hora de descansar
15 min	Movimiento/ Motor/Música
15 min	Tiempo de círculos
30 min	Centros (por ejemplo, juegos dirigidos por el niño, descubrimiento de ciencias, lectura dirigida por el niño o tiempo de escritura)
25 min	Hora de jugar afuera (para juegos independientes y conversaciones maestro - niño)
10 min	Cierre / reflexión

Además de la ayuda y conversación del maestro durante las actividades de aprendizaje, los maestros pueden ayudar al aprendizaje de los niños durante otras horas del día, tales como tiempo de jugar afuera u hora de almorzar.

Durante el tiempo de jugar afuera

- Muévase cerca de un grupo de niños y describa lo que están haciendo (“¡Ve a Josh y a William

corriendo muy rápido!"; "Juan y Sandra están construyendo juntos un castillo de arena grande"). Este es un buen momento para enseñar las palabras de acción (verbos) y palabras descriptivas tales como: *tregar, columpiar, correr, construir, gritar, perseguir, jugar carreras, pasear; rápido, poderoso*.

- Hágales preguntas abiertas a los niños mientras juegan ("Marvin, ¿cómo se siente cuando te columpias bien alto?", Keshia, ¿qué están haciendo con tu montón de arena?")
- Señale cosas interesantes que hay afuera que los niños tal vez no hayan notado, tales como el nido de un pájaro en un árbol, un insecto caminando en el pasto o trabajadores construyendo una casa. Invite a los niños a hablar acerca de lo que ven y lo que creen que está pasando.

Durante la hora del almuerzo

Muestre a los niños cada parte de la comida que van a comer y pregúnteles si saben lo que es. Si no lo reconocen o dicen correctamente el nombre,

- Diga el nombre de la comida y anime a los niños a decir el nombre de la comida o bebida.
- Rotule los instrumentos y otros artículos en la mesa. Use estas palabras durante la comida: *plato, vaso, cuchara, tenedor, servilleta, tazón, jarra, cuchara para servir*.
- Anime a los niños a describir y a hablar acerca de la comida que están comiendo (no con sus bocas llenas). Por ejemplo, pueden estar comiendo *zanahorias redondas anaranjadas; ejotes verdes flaquitos; pan blanco suave*.
- Haga estas descripciones espontáneas y creativas en vez de solamente promover las frases repetitivas. Anime a los niños a pensar en sus propias descripciones de su comida, tales como, "*¡Mi tomate parece una pelota!*", "*Mi pan de jengibre es blando como una esponja*".
- Tome las oportunidades para hablar con los niños acerca de los modales en la mesa, tales como mantenerse en su asiento mientras come y no hablar con comida en su boca.

Use la hora del almuerzo como un tiempo para reflexionar en las actividades que los niños hicieron antes en el día. Pregunte acerca de lo que los niños hicieron o con quién jugaron o qué construyeron. Al participar en una conversación con los niños, en lugar de solamente decirles que coman, la hora del almuerzo puede ser una oportunidad para desarrollar unas ricas destrezas de idioma y de conversación.

Usando los *Estándares de pre kindergarten de Texas* en el salón de clases

vi. Supervisando el aprendizaje y desarrollo de los niños en maneras que proveen retroalimentación y evidencia de éxito

La supervisión sistemática del progreso de los niños tiene un papel importante que jugar en revelar el conocimiento previo de un niño, desarrollo de conceptos y maneras de interactuar con el mundo y entender el mundo.

La supervisión del progreso es una manera de descubrir lo que les interesa a los niños, lo que han aprendido y lo que tienen dificultad para aprender y cómo están cambiando con el paso del tiempo. Armados con este conocimiento, los maestros pueden elegir una técnica pedagógica y materiales curriculares que apoyarán el aprendizaje y desarrollo más avanzado del niño. Es importante que se evalúen los comportamientos de preparación para la escuela porque son destrezas auténticas y legítimas. Son demasiado importantes para que sean ignorados por los maestros o para que solamente los “adivinen”.

La evaluación continua provee a los maestros la retroalimentación que necesitan para identificar cuáles partes del currículo necesitan modificación—este mecanismo de retroalimentación constante permite que los maestros provean la experiencia educativa más significativa y efectiva posible, ya que les permite enfocarse constantemente y responder a las necesidades cambiantes de los niños. La evaluación del salón de clases es un componente crítico de la enseñanza efectiva. Los maestros preescolares tienen que basar sus elecciones de enseñanza en lo que cada niño trae a la interacción para poder promover efectivamente el aprendizaje. Es ampliamente concebido que la evaluación consiste en un conjunto de herramientas para la identificación del nivel de destreza de cada niño, para aprender cómo los niños resuelven los problemas y conflictos diarios, cómo estos cambian con el tiempo y lo que los motiva.

La pregunta de cómo evaluar a los niños es multifacética, ya que está influenciada por un número de factores. Por ejemplo, si un maestro desea determinar si un niño tiene las destrezas de preparación para la escuela apropiadas para la edad de un niño, necesita usar una medida estandarizada. Esto significa que la evaluación tiene un conjunto de preguntas, tareas y materiales comunes y la puntuación del niño está basada en una muestra normativa de niños. Esto es importante porque el desempeño del niño puede relacionarse con el desempeño de un gran número de otros niños de la misma edad. Algunas veces, las medidas estandarizadas se refieren como técnicas de evaluación formales e incluyen una variedad de tareas de participación usadas para propósitos diferentes.

Cuando sea posible, los niveles de destreza de los niños que hablan un idioma diferente al inglés deben ser evaluados tanto en su idioma materno como en inglés. La medición del nivel de destreza del idioma materno es esencial cuando los niños están inscritos en programas de enseñanza bilingüe.

Las técnicas de evaluación formales incluyen:

- **Medidas de revisión:** La evaluación breve de destrezas que son importantes indicadores tempranos de competencia escolar posterior. Estos proveen información sobre las destrezas de nivel introductorio al principio del año preescolar.
- **Medidas de supervisión de progreso:** Medidas breves que se llevan a cabo de manera

rutinaria para proveer información sobre lo que los niños están aprendiendo y los ritmos de mejora en todo el año preescolar. Los resultados de las medidas de supervisión del progreso deben ser predecibles de medidas estandarizadas de mayor duración (ejemplo, comprensivas). Conforme las medidas de supervisión del progreso son breves, los maestros pueden conducirlas por lo menos tres veces durante un año escolar y saber quién está o no está mostrando un progreso adecuado. Con este conocimiento, los maestros reportan que ya no tienen que “adivinar” lo que los niños están aprendiendo y pueden adaptar sus actividades curriculares y técnicas de enseñanza a que sean más receptivos a las necesidades de los niños.

- **Evaluaciones de diagnósticos:** Esta técnica se usa para obtener un análisis más profundo de las fortalezas y debilidades del niño para poder determinar qué apoyos de aprendizaje se necesitan. Los niños que tienen dificultades mentales, físicas o emocionales que pueden requerir servicios especiales se benefician grandemente de la detección y diagnóstico temprana. Para tales niños, las evaluaciones de diagnóstico pueden ser muy útiles. Mientras que las evaluaciones de diagnóstico no determinan las razones subyacentes de la falta de progreso de un niño, pueden sugerir una necesidad especial. Hay muchas razones por las que un niño puede tener dificultad con la adquisición temprana de destrezas académicas o sociales. Cualquiera o todas las siguientes razones pueden explicar los problemas en el aprendizaje: salud, discapacidades no identificadas, preocupaciones familiares o dificultades sociales o emocionales. Afortunadamente, existen evaluaciones específicas diseñadas para identificar problemas y discapacidades subyacentes y deben ser usadas si es necesario. Una vez que los maestros descubran las causas subyacentes de las dificultades de aprendizaje de un niño, pueden buscar la asistencia apropiada para el niño y la familia del niño.

Los programas preescolares efectivos deben usar múltiples formas de evaluación, dar seguimiento al progreso individual de los niños en una manera científicamente confiable y usar la evaluación para instruir. Las evaluaciones, cuando se usan cuidadosa y apropiadamente, pueden resolver—en vez de crear—problemas educativos. Debido a que los niños pequeños experimentan un crecimiento y aprendizaje increíble a una velocidad no uniforme y algunas veces no predecible, es imperativo que los maestros y las personas que cuidan a los niños tengan el entrenamiento necesario para pensar y usen bien la evaluación.

Evaluaciones informales: Dar seguimiento a los niños con el paso del tiempo

Los maestros de la niñez temprana tienen un número de evaluaciones informales a su disposición, incluyendo la observación, reflexión, colección del trabajo de los niños en portafolios y listas de revisión. Los numerosos usos de portafolios incluyen guiar las decisiones de enseñanza, animar las reflexiones de los niños en su propio aprendizaje y compartir información acerca del aprendizaje de los niños con las familias. Compuesto de muestras del trabajo de un niño, las observaciones del maestro y copias de listas de revisión de desarrollo, el portafolio provee un resumen del desarrollo del niño. Sin embargo, mientras que la supervisión del progreso informal provee una retroalimentación inmediata para los maestros, este tipo de evaluación tiene un número de limitaciones.

Las evaluaciones informales no pueden:

- Indicar efectivamente si los estudiantes preescolares están o no aprendiendo a ritmos que asegurarán que van a estar listos para la escuela formal,

- Determinar el nivel base de funcionamiento,
- Proveer información que se refiera a las normas,
- Determinar si el niño tiene destrezas apropiadas de la edad,
- Determinar si un niño tiene un problema de aprendizaje, u
- Ofrecer resultados de evaluación claramente confiables y válidos.

Estas metas requieren evaluación formal.

En general, los educadores y los directores de programas tienen que mantener cualquiera de las evaluaciones manejables al planear un marco de tiempo razonable para coleccionar información de evaluación, seleccionar solamente unas pocas de las evaluaciones más informativas y coleccionar información con una base sistemática. Estas evaluaciones deben alinear tanto el currículo específico usado en el salón de clases y los estándares de niñez temprana del estado.

Los resultados de las evaluaciones se deben usar para una planeación con propósito de la experiencia preescolar de un niño. Por ejemplo, los maestros pueden responder a la retroalimentación recibida de la evaluación al cambiar o enriquecer los centros de juego con actividades que sirven mejor las necesidades de los niños o al proveer sesiones de lectura en voz alta adicionales si la evaluación señala la necesidad de tales cambios. Además, la evaluación puede indicar cuáles niños necesitan más atención uno a uno para destrezas particulares o puede motivar al maestro a consultar con otros maestros y supervisores para que le den sugerencias sobre más estrategias de enseñanza. Cualquiera que sean los resultados, deben compartirse con las familias y las evaluaciones se deben repetir periódicamente para evaluar el progreso de los niños.

Los maestros con experiencia en niñez temprana incluyeron observaciones sistemáticas y otras evaluaciones en las actividades e interacciones diarias de los niños; los niños que tienen maestros experimentados no se sienten examinados o probados, sino que se van a beneficiar de una experiencia hecha a sus necesidades. Con el conocimiento derivado de las evaluaciones, los maestros y otras personas pueden asegurarse que los niños pequeños reciban los servicios y ayudas esenciales, incluyendo una evaluación e intervención más detallada cuando sea necesario.

Conectando los *Estándares de pre kindergarten de Texas* con la preparación para la escuela

vii. Una técnica de desarrollo para promover la preparación para la escuela

Los niños desarrollan habilidades conforme avanzan en sus caminos de desarrollo individual.

Al revisar e implementar los Estándares de pre kindergarten de Texas, es importante recordar que los niños dominan el conocimiento y destrezas nuevas a través de una serie de procesos de desarrollo que evoluciona con el paso del tiempo. Mientras que los maestros planean las lecciones y estructuran sus salones de clases con un conocimiento de las metas que quieren que los niños alcancen, también reconocen que los niños con diferentes niveles de desarrollo tienen diferentes capacidades, por lo tanto, las expectativas necesitan ser ajustadas de manera correspondiente. Los niños preescolares están madurando con el paso del tiempo en áreas paralelas tales como: duración del periodo de tiempo que mantiene la atención, vocabulario expresivo, auto control de comportamiento, destrezas de resolución de problemas, coordinación motora y destrezas de memoria de trabajo. Estos aspectos diversos del desarrollo impactan – de manera directa e indirecta – la destreza de los niños para entender conceptos específicos y ejecutar actividades específicas de manera exitosa. Por ejemplo, un niño de 3 años puede estar aprendiendo a clasificar y ordenar objetos según su color o tamaño, mientras que un niño de 4 años de edad puede aprender a clasificar objetos según el sonido de la letra con que comienza su nombre (tales como /cerdo/, cepillo/ cena). Un niño de 3 años puede estar trabajando en destrezas motoras como saltar, pararse en un pie y lanzar una pelota, mientras que un niño de 4 años puede aprender a obedecer instrucciones tales como “salta 2 veces” o “camina rápido”, y está aprendiendo a lanzar la pelota con puntería. En el campo social emocional, los preescolares más pequeños todavía están practicando las destrezas básicas tales como tomar turnos y compartir juguetes sin pegar o arrebatar. Los preescolares más grandes son más capaces de resolver conflictos verbalmente (aunque con frecuencia todavía necesitan la ayuda del maestro para hacerlo) y participar en juego cooperativo. *Por lo tanto, lo que puede ser apropiado para niños de 4 y 5 años tal vez no sea apropiado para niños de 3 años. Esta atención a las necesidades de desarrollo variadas de los niños es críticamente importante. Además, como muchos salones de clases de niñez temprana tienen niños de edades mezcladas (niños de 3 a 5 años de edad) con frecuencia será necesario la flexibilidad en las actividades de aprendizaje y de juego dentro de un salón de clases para ayudar a cada niño de manera óptima.*

Los maestros individualizan la enseñanza para facilitar el progreso de desarrollo de los niños.

Se les anima a los maestros a tomar una perspectiva de desarrollo al implementar los Estándares de pre kindergarten. Los maestros deben “alcanzar al niño donde se encuentra” y proveer información y actividades a un nivel en el que los niños puedan entender con gusto y participar. Esto significará desarrollar las destrezas de los niños con el paso del tiempo, trabajando hacia los resultados la preparación para la escuela paso por paso conforme los niños demuestran el dominio de las destrezas de nivel principiante. Los maestros deben pensar en los resultados de las destrezas, pero necesitarán

preparar a los niños para cumplir estas metas mediante experiencias de estructura y actividades que son apropiadas para los niveles y capacidades de desarrollo actuales de niños individuales.

Los maestros efectivos saben que cada niño es único y pueden ser apreciados como individuos con un estilo, temperamento, conjunto de intereses y aptitudes de aprendizaje únicos. Los maestros deben tener experiencias elevadas y positivas para todos los niños, pero esto no significa que se debe esperar que todos los niños aprendan al mismo ritmo o de la misma manera. Puede haber algunos niños de 3 años avanzados que ya están listos para cumplir con los resultados de los Estándares de pre kindergarten, aunque puede haber niños de 4 años que parecen estar lejos de alcanzar estos resultados. Los maestros deben hacer uso de las evaluaciones y observaciones diarias disponibles para determinar en dónde se encuentra cada niño en términos de dominar las destrezas en los diferentes campos. Pueden entonces usar esta información para proveer actividades que se pueden individualizar para las necesidades de los niños que se encuentran en niveles de destrezas variantes.

La integración de los campos de desarrollo y contenido de currículo apoya el aprendizaje infantil.

La investigación de desarrollo también nos dice que la adquisición de conceptos y destrezas de los niños no siempre es lineal y con un ritmo uniforme. Los niños necesitan ser expuestos a conceptos nuevos múltiples veces y a una variedad de contextos para poder solidificar su entendimiento. Un maestro representa, muestra y “piensa en voz alta” para que los niños entiendan los pensamientos detrás de lo que el maestro está haciendo. Luego, se les proveen oportunidades a los niños para practicar la destreza o concepto, con el maestro a su lado para guiar su práctica, estructurando o apoyando el aprendizaje de los niños para que sean exitosos. El maestro provee muchas oportunidades para practicar el concepto, mover el concepto de algo que el niño puede hacer lentamente, a algo que puede hacer rápida y fácilmente. Se requiere de una planeación cuidadosa para que los niños tengan las múltiples oportunidades necesarias para esta transición de que algo sea difícil a algo que es muy fácil para que un niño lo logre sin ayuda.

Modelo de salida gradual

1. El maestro representa, muestra y piensa en voz alta. El niño observa.	2. El maestro hace la tarea. El niño ayuda.
3. El niño hace la tarea. El maestro ayuda.	4. El niño completa la tarea de manera independiente. El maestro observa.

(Pearson and Gallagher, 1983)

Los niños también tienen que tener suficientes oportunidades para practicar destrezas nuevas en una variedad de maneras y en diferentes ambientes. Un currículo rico que integra los materiales y conceptos durante diferentes partes del día provee dichas oportunidades. Por ejemplo, un niño que está aprendiendo acerca de las figuras puede completar un rompecabezas de figuras durante el tiempo de centros y clasificar y contar cuentas de diferentes figuras durante una lección de matemáticas de grupo pequeño, y luego usar una lupa durante el tiempo al aire libre para “espíar” figuras de objetos en el

área de juegos (tales como una resbaladera rectangular, un techo triangular en una casa de juego, una rueda circular en un juguete que puede montar). Cuando los conceptos y palabras de vocabulario son reforzados en los contextos y con el paso del tiempo, los niños pueden hacer uso de su atención, memoria, vocabulario, observación visual y destrezas motoras para construir representaciones mentales internas de conceptos complejos tales como “figuras”.

Finalmente, los maestros efectivos reconocen las relaciones recíprocas e interactivas entre las diferentes áreas de desarrollo. Ellos reconocen, por ejemplo, que cuando un niño está emocionalmente ansioso o frustrado, tendrá más dificultad para usar destrezas de resolución de problemas adaptivas o para obedecer instrucciones en una actividad de grupo. Cuando a los niños se les presentan actividades que están demasiado avanzadas para sus capacidades, es más probable que para evitarlas muestren una conducta de pasividad o de desordenarse. Por otra parte, cuando a los niños se les proveen actividades que son interesantes, retadoras y manejables para ellos, experimentan orgullo en su éxito y tienen ganas de aprender más.

La promoción de la preparación para la escuela de los niños de pre kindergarten se logrará mejor cuando los maestros integren los siguientes estándares y resultados en su técnica de enseñanza, mientras mantienen una perspectiva que ve al niño como un estudiante activo que está continuamente desarrollando, adaptando, sintetizando información nueva y luchando para ser competente.

Conectando los *Estándares de pre kindergarten de Texas* con la preparación para la escuela

viii. Prácticas efectivas para promover la preparación para la escuela

Conceptos clave incluidos en cada campo de conocimiento preescolar, tienen que ir de la mano con la adquisición de información y de destrezas.

Una clave para desarrollar prácticas efectivas para promover la preparación para la escuela es la integración en el salón de clases de cinco elementos claves, cada uno conocido por ser importante en el aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños. Mientras que cada uno añade a la habilidad de un maestro de construir una base fuerte para el aprendizaje de los niños, su influencia es mayor que la suma de las partes cuando es combinada en un entero integrado y comprensivo.

Los cinco elementos que son claves para los programas preescolares efectivos son:

1. El uso consistente de un estilo de interacción receptora para apoyar el aprendizaje,
2. Contenido que construye destrezas cognoscitivas y sociales conocidas por predecir la preparación para la escuela,
3. Planeación que toma ventaja de la reciente investigación acerca del cerebro para el desarrollo de la memoria,
4. Un balance de estrategias de enseñanza, y
5. Agrupaciones flexibles de niños para actividades de aprendizaje incluyendo uno a uno, grupos pequeños y grupos grandes.

Estilo de interacción receptora

La teoría socio cultural provee un marco de trabajo excelente para guiar a los maestros en sus esfuerzos de apoyar el aprendizaje de los niños. Un sello de esta teoría es la importancia que coloca en la habilidad de un niño para aprender a niveles más elevados con apoyo especializado, al que se refiere como estructura, de parte de otras personas más competentes (ejemplo, familias, maestros) que ocurre cuando los niños intentan aprender por su propia cuenta. Cuando ocurren las interacciones receptoras, las destrezas sociales y cognoscitivas de los niños pequeños son colocadas en trayectorias más positivas.

Un número considerable de estudios ha examinado el comportamiento del maestro y sus interacciones y relaciones con los niños. La literatura apoya la afirmación del maestro llena de anécdotas: La manera en que los maestros interactúan con los niños pequeños afecta los resultados sociales y emocionales de los niños ya sea de manera negativa o positiva dependiendo de la calidad de las interacciones. Por esta razón, el Centro nacional para niños en pobreza (National Center for Children in Poverty), junto con otras numerosas instituciones, recomienda una política de cuidado de niñez temprana de calidad y experiencias de aprendizaje en los salones de clases con maestros afectuosos como una atmósfera predecible y estimulante.

Las relaciones interpersonales receptoras con los maestros nutren las disposiciones de los niños pequeños para aprender y sus aptitudes en desarrollo. Los buenos maestros reconocen y promueven

los esfuerzos de los niños, representan y muestran comportamientos, crean retos y apoyan a los niños para extender sus capacidades y proveer instrucciones o enseñanzas específicas. Los niños tienen ganas y están contentos de aprender y el promover esta emoción genera resultados positivos para aprender vocabulario nuevo, nombres de letras y sonidos, y conceptos de números y de ciencias. De hecho, las relaciones cercanas de maestro-niño en pre kindergarten están relacionadas con mayor consciencia fonética y mejores destrezas del idioma, de comunicación y de matemáticas, así como actitudes y percepciones más positivas, mejores destrezas sociales y de razonamiento, y menos problemas de comportamiento.

Las interacciones receptoras y apropiadas que estructuran el aprendizaje de los niños requieren:

- Sensibilidad al nivel de entendimiento de un niño,
- Respuestas contingentes de las señales de un niño,
- Una habilidad para mantener y desarrollar el enfoque de un niño,
- Rica aportación del lenguaje oral,
- Evitar las restricciones de comportamiento excesivas, y
- Proveer opciones y adaptarse a las necesidades cambiantes de un niño.

Al vigilar y observar atentamente las necesidades y felicidad de los niños en su medio ambiente y proveer cuidado responsable y receptor, un maestro establece un medio ambiente afectuoso y generoso de cuidado que ayuda al niño a sentirse cómodo y facilita el proceso de aprendizaje.

Un maestro efectivo muestra respeto por la individualidad de cada niño.

Interacciones receptoras: Afecto, sensible y contingente a las señales de los niños

Los educadores de la niñez temprana establecen el tono para cada interacción que ocurre dentro de sus salones de clases; sigue, entonces, que el cultivar una atmósfera afectuosa y generosa permitirá que los niños exploren y descubran su mundo sin miedo del castigo o el ridículo. En la creación de este medio ambiente y reafirmando la autoestima de los niños, los maestros hacen enormes pasos para ayudar a los niños a alcanzar la preparación para la escuela.

Los maestros pueden cultivar la receptividad y el afecto en sus interacciones con los niños cuando ellos:

- Escuchan y responden con afecto y sensibilidad a los sentimientos, ideas y opiniones de los niños;
- Usan lenguaje positivo que desarrolla la autoestima de los niños;
- Muestran respeto de la individualidad lingüística y cultural del niño;
- Ayudan a los niños a aprender autocontrol al apoyar las destrezas para lidiar con las emociones que surgen;
- Ofrecen una variedad de oportunidades para que los niños hagan elecciones y decisiones;
- Dan instrucciones orales después de usar una señal establecida para obtener la atención de los niños, asegurándose que los niños entienden lo que se requiere de ellos;
- Animar a los niños a manejar su comportamiento al establecer un medio ambiente de apoyo (arreglo del salón, tablas de administración, etc.);

- Establecen reglas del salón de clases que son claras, simples y apropiadas para el desarrollo;
- Usan resolución de problemas creativa en todas las partes del currículo; y
- Usan los problemas que ocurren naturalmente durante el día para representar una técnica constructiva de resolución de problemas.

Un estilo receptivo necesita estar combinado con un plan efectivo para enseñar el contenido que es crítico para la preparación para la escuela.

Estilo receptivo + Plan de contenido

Un conocimiento funcionando sobre las principales áreas cognoscitivas y sociales de desarrollo, junto con los Estándares de pre kindergarten de Texas, debe servir como una guía para la planeación de los currículos preescolares. Un plan de contenido necesita aprovechar las oportunidades para desarrollar áreas múltiples de aprendizaje (ejemplo, matemáticas, sociales, idiomas) dentro de una sola lección, actividad o experiencia. Por ejemplo, en una “lectura en voz alta” efectiva, el maestro construye vocabulario y conocimiento previo como los personajes sobresalientes o conceptos claves en el libro. Su cuestionamiento promueve la expresión del idioma mientras los niños intentan describir sus pensamientos acerca del libro. El “estira y aprieta” entre los niños y su habilidad de cooperar cuando el maestro requiere que tomen su turno y escuchen las respuestas de los demás, apoya su desarrollo de competencia social. Mientras que el libro puede tratarse acerca de matemáticas, ciencias, historia o alfabetismo principiante (tal como un libro del alfabeto), la actividad de leer en voz alta desarrolla el aprendizaje en cualquiera de estas áreas importantes.

Por supuesto, la capacidad de los niños para aprender de esta actividad multidimensional depende del uso del maestro de los componentes claves de un estilo receptor previamente descrito. En este ejemplo, el aprendizaje de los niños puede ser avanzado a un mayor grado dentro de esta actividad de lectura de un libro con la ayuda del maestro que lo que puede en una actividad independiente, tal como el niño observando un libro por su propia cuenta. Esto solamente ocurre, sin embargo, si las reacciones del maestro: son contingentemente receptoras a las señales del niño; incorporan la rica aportación del lenguaje con el ritmo apropiado; considerada del desarrollo de estudiantes que están aprendiendo inglés; usada en maneras que desarrollan el foco de atención del niño; y son afectuosas y de apoyo. De este modo, cuando las áreas de contenido que se saben que predicen la preparación para la escuela se presentan en este estilo receptor, los niños toman grandes pasos y puede ocurrir el nivel de logro necesario para la preparación de la escuela.

Estilo receptivo + Contenido + Planeación efectiva construyen recuerdos nuevos

Antes de resumir las maneras generales de desarrollar las destrezas del idioma, del alfabetismo, de matemáticas y sociales, el maestro se puede asegurar de mejor manera que los niños aprendan— construyan conocimiento que dura—mediante la planeación efectiva y la implementación de actividades que proveen información nueva. Está muy bien documentado que los niños aprenden un concepto nuevo (tales como el nombre y las características de un objeto nuevo) si tienen experiencias repetitivas de manera cercana.

Por ejemplo, un niño puede escuchar por primera vez acerca de un objeto durante una actividad de ciencias o de una lectura en voz alta. En la primera exposición, el niño escucha acerca del objeto y ve

sus características. El tocar el objeto también ayuda a que el niño recuerde más cosas acerca de él. Esta nueva palabra de vocabulario y lo que significa es más probable que el niño la aprenda si tiene varios contactos o experiencias relacionadas con la palabra que ocurren en un corto periodo de tiempo a la primera exposición. Mientras que los maestros de niñez temprana planean las actividades para el día, la semana y el mes, el poner atención a este aspecto debe apoyar una enseñanza más efectiva. El uso de temas ricos (ej., la vida marina bajo del agua, cosas que vuelan, jardines o construcción) hace más fácil construir experiencias relacionadas repetitivas para niños. De manera que, cuando los niños aprenden acerca de los jardines durante varios días a través de actividades relacionadas y variadas, empiezan a hacer conexiones entre las herramientas necesarias para plantar en un jardín, las flores y verduras que crecen en los jardines, la ropa que se ponen para trabajar en el jardín (guantes, sombreros, botas) y el propósito de la tierra los nutrientes, el sol y el agua.

Es fácil ver a partir de este ejemplo lo divertido que el maestro puede hacer el aprendizaje acerca de los jardines. Las nuevas destrezas de vocabulario se promueven con una planeación cuidadosa e intencional y con actividades divertidas. Mientras los niños piensan acerca de las letras con las que empiezan las palabras nuevas y sus sonidos, están expuestos a alfabetismo y ocurren las matemáticas cuando cuentan las semillas que van a plantar. Por supuesto, las destrezas sociales/emocionales son apoyadas conforme los estudiantes comparten sus herramientas de los jardines con sus compañeros de clases, toman turnos para escarbar o para describir las plantas, se ríen juntos mientras inventan aliteraciones graciosas o cantan canciones que riman (“Centellea estrellita, creo que eres muy bonita. Me pareces desde el suelo, un diamante en el cielo. Centellea estrellita, creo que eres muy bonita”).

Esta técnica asegura un aprendizaje efectivo, en parte, porque incorpora las tres ‘P’:

- Para un propósito
- Para un plan
- Para un juego

Poniendo atención a las tres ‘P’, los maestros siempre preguntarán “¿Cuál es el propósito de esto?” antes de que pongan una actividad en su plan de lección. La respuesta debe ser:

- Desarrolla una o más de las destrezas necesarias para la preparación para la escuela,
- Expande y desarrolla el nivel actual de entendimiento de los niños, y
- Promueve el entendimiento de información nueva que tiene enlaces directos a lo que los niños van a necesitar para tener éxito en kindergarten.

Después de cumplir estos criterios, ocurre la planeación cuidadosa. Esto incluye:

- Selección de libros de ficción y de no ficción para lecturas de grupos y su colocación en los centros para que se promueva el conocimiento nuevo;
- Selección de actividades que aprovechan el empalme entre los campos de destrezas de idioma, alfabetismo y matemáticas;
- La identificación de juegos de conocimiento fonológico divertidos para usar cuando se mueve a los niños de una actividad a otra; y
- Asegurarse que los libros, los materiales, las actividades, los juegos y las conversaciones incluyan la participación de los niños.

Implementando planes efectivos + un balance de estrategias de enseñanza

Dos estrategias de enseñanza que con frecuencia son contrastadas son la enseñanza “directa” e “indirecta”. Con frecuencia se ha desalentado el uso de la enseñanza directa o explícita en ambientes de niñez temprana porque con frecuencia es asociada con técnicas de mucha estructura o redactadas. Esto es desafortunado, ya que instruir directamente a los niños acerca del significado de palabras nuevas o de cómo funciona algo es un aspecto importante para apoyar su aprendizaje. En vez de asumir que esta forma de enseñanza más explícita equivale a una técnica de “simulacro de destreza y práctica”, los maestros de niñez temprana pueden observar y determinar esas ocasiones en las que los niños se beneficiarán de la enseñanza directa acerca de áreas nuevas interesantes. Dada la corta edad y duración limitada del periodo de mantener atención de los niños de 4 años de edad, este tipo de enseñanza necesita ser relativamente corta. Debe promover la participación del niño a través de las preguntas, el uso de materiales “prácticos” (en lugar de hojas de trabajo) y el movimiento físico.

La instrucción indirecta ha sido interpretada de varias maneras:

- Para algunos significa que los niños tienen la libertad de elegir lo que quieren hacer. Con esta interpretación, los niños con frecuencia pasan mucho tiempo en una variedad de centros, explorando los materiales por su propia cuenta o con otros compañeros de clase. Algunas veces, esos centros se ven igual en todo el año o se pueden refrescar con materiales nuevos.
- Para otros maestros, la instrucción con ayuda de los esfuerzos de los niños en los centros es incluida en su interpretación de aprendizaje dirigido por el niño. En este caso, el maestro observa y comenta sobre temas de conversación o acciones con objetos o hace conexiones entre el juego del niño y un concepto de alfabetismo o de matemáticas.

A pesar de que esta es una manera efectiva de estructurar el aprendizaje de los niños, muchos maestros no perciben que tienen un papel en las exploraciones y juego de los niños. En un estudio descriptivo (McLaine, J.B. 1996) para examinar las creencias y prácticas de los maestros de niñez temprana de su papel en el juego de los niños, la mayoría se veía a sí mismos como observadores solamente para mantener seguros a los niños. De los 65 maestros que participaron en el estudio, solamente cuatro veían el juego como una oportunidad de hacer conexiones con alfabetismo y tan pocos como 15 lo veía como un tiempo para promover el razonamiento. El papel del maestro en el juego de los niños y la exploración de los materiales ha sido descrito como “multifacético” incluyendo ser un organizador del medio ambiente, facilitador, administrador y un escriba. Mientras más maestros aceptan este rango de papeles, el aprendizaje dirigido por el niño debe mejorar las actividades dirigidas por el maestro para proveer el mejor balance para la preparación para la escuela.

Así como un maestro tienen que hacer preguntas acerca del propósito de las actividades dirigidas por los maestros, el propósito y manera en la que las actividades dirigidas por el niño ocurren, también tienen que recibir atención, planeación detallada y participación del maestro. De este modo, es importante tener un balance entre el maestro versus aprendizaje dirigido por el niño en los salones de clases de niñez temprana. En las técnicas dirigidas por el niño, el maestro puede establecer centros de aprendizaje que incorporan libros y materiales para asegurar que mientras los niños juegan, tendrán exposición repetitiva a los conceptos o información que el maestro ha compartido previamente. Las actividades dirigidas por el maestro pueden conducir al aprendizaje dirigido por el niño. La dirección, sin embargo, podría ser al revés de manera que las exploraciones y observaciones de los niños puedan llevar a la preparación del maestro de un experimento o tarea de matemáticas para desarrollar el interés de los niños. El punto importante es que no es una técnica contra la otra, sino un balance de los dos que se complementa.

Incorporación de agrupaciones flexibles + estrategias balanceadas + planeación efectiva + contenido + un estilo receptor

El quinto elemento es la inclusión de los diferentes tipos de agrupaciones (uno en uno, grupo pequeño, grupo grande) de niños durante el día. Los niños reciben relaciones con los maestros de más alta calidad cuando hay un ratio de maestro a niño más pequeño. Esto puede ocurrir porque el maestro es más probable que responda de manera sensible a las señales de los niños, incluyendo sus intentos de expresar verbalmente, cuando está interactuando con números más pequeños de niños.

Como los salones de clases preescolares con frecuencia tienen hasta 20 niños, es desafiante para los maestros proveer esta respuesta individualizada. Sin embargo, para actividades como las sesiones de leer en voz alta, los grupos pequeños de niños son más probables que promuevan la “plática” de los niños que las lecturas de grupos grandes. La presencia de un ayudante de maestro o maestro asistente con frecuencia brinda más oportunidad para usar grupos flexibles de niños. Con una técnica de enseñanza de equipo, un maestro puede trabajar con un grupo pequeño de niños, mientras que el otro maestro camina por los centros estructurando el aprendizaje de los otros niños o posiblemente ejecutando una actividad con ellos en un grupo grande. Es importante que todos los niños se beneficien de la participación en agrupaciones flexibles.

Uno a uno:

- Provee al maestro la oportunidad de individualizar la enseñanza y satisfacer necesidades especiales.

Grupos pequeños:

- Permite que los niños tengan más oportunidad de hablar,
- Provee al maestro la oportunidad de estructurar y
- Promueve actividades prácticas y descubrimiento del niño.

Grupos grandes:

- Desarrolla un sentido de comunidad y
- Prepara el escenario para la introducción de temas, información acerca de conceptos nuevos y repaso.

Conectando los *Estándares de pre kindergarten de Texas* con la preparación para la escuela

ix. Desarrollo profesional: La clave para programas de pre kindergarten de alta calidad

Una clave para asegurar que los niños pequeños tienen maestros efectivos es asegurarse que los maestros tengan un desarrollo profesional efectivo. Los buenos maestros proveen niveles de desafío, ayudan a los niños a cuestionar sus propias suposiciones y los animan a pensar y a reconocer las relaciones entre los objetos.

Desarrollo profesional: El mejoramiento continuo y el apoyo para los maestros mejora la calidad en las experiencias preescolares

Los maestros pueden aprender y desarrollar técnicas apropiadas y efectivas para las interacciones positivas de maestro-niño. A través del desarrollo cuidadoso y continuo, los maestros pueden desarrollar su efectividad como educadores con el paso del tiempo. Por consiguiente, el desarrollo profesional compone un elemento esencial en el logro de programas preescolares de calidad. Los maestros entrenados en la educación y cuidado de niñez temprana son más receptivos a las necesidades de los niños y mejor equipados para ayudar a los niños a tener éxito.

De acuerdo con la Asociación nacional para la excelencia y responsabilidad en la enseñanza (*National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching*), es más probable que las actividades de desarrollo profesional—sin importar su contenido y metas—sean más efectivas cuando:

- El contenido se enfoca en lo que los niños deben aprender y cómo tratar los diferentes problemas que los niños pueden tener en aprender el material;
- El desarrollo profesional está basado en el análisis de las diferencias entre el desempeño actual de los estudiantes y las metas y estándares para el aprendizaje del estudiante;
- El desarrollo profesional incluye que los maestros identifiquen lo que necesitan aprender y en desarrollar las experiencias de aprendizaje en las cuales participarán;
- El desarrollo profesional toma lugar principalmente en el salón de clases y es integrado en el trabajo diario de enseñar;
- La mayor parte del desarrollo profesional está organizado alrededor de la resolución de problemas de colaboración en grupos pequeños de maestros;
- El desarrollo profesional es continuo, incluyendo el seguimiento y apoyo para más aprendizaje, incluyendo el desarrollo de redes de trabajo entre las múltiples escuelas y cosechar el apoyo de fuentes externas a la escuela que pueden proveer nuevas perspectivas;
- El desarrollo profesional incorpora la evaluación de múltiples fuentes de información sobre los resultados para los niños y la enseñanza y otros procesos incluidos en la implementación de lecciones aprendidas a través del desarrollo profesional;
- El desarrollo profesional provee oportunidades para entender la teoría subyacente al conocimiento y las destrezas que se están aprendiendo; y
- El desarrollo profesional está conectado a un proceso de cambio comprensivo enfocado en el mejoramiento del aprendizaje del estudiante.

Todos los interesados en la niñez temprana (escuela pública, *Head Start*, cuidado de niños [guarderías]) deben tener oportunidades de volverse bien familiarizados con los *Estándares de pre kindergarten de Texas*. El desarrollo profesional con enfoque en la importancia de usar estos estándares como una herramienta para una enseñanza con juego, bien planeada y con propósito en los salones de pre kindergarten, debe estar disponible para todos los administradores y directores.

Además, los maestros que planeen las técnicas de enseñanza usando los estándares como una base, expondrán a los niños a experiencias con alfabetismo en desarrollo y destrezas de matemáticas, sociales/emocionales. Es más probable que estos maestros tengan niños que muestren adquisiciones cognitivas que se llevan a kindergarten. (Whitehurst & Lonigan, 1998; Zevenbergen, Whitehurst, Payne, Crone Hiscott, Nania, et. al., 1997). Un primer paso en alcanzar esta meta es la evidencia que a los maestros se les puede proveer desarrollo profesional que promueve sus habilidades para utilizar los estándares para proveer las experiencias de aprendizaje tempranas necesarias para el desarrollo de estas destrezas.

Una práctica basada en la investigación para el desarrollo profesional es práctica con videos de modelos de salones de clases. El desarrollo profesional basado en la Internet o entrenamientos de distrito tipo módulos con progresos continuos como apoyo, puede proveer formatos que son eficientes en costos para asistir a los maestros a balancear las estrategias de enseñanza basadas en la investigación referente a la preparación cognoscitiva con investigación de desarrollo acerca de cómo los niños aprenden de la manera más efectiva. La inclusión de estos estándares en cualquier modelo de desarrollo profesional asegurará un balance entre la integridad del entrenamiento y el costo.

Organización de los estándares

Hay 10 campos:

- I. Desarrollo social y emocional
- II. Lenguaje y comunicación
- III. Alfabetización emergente – Lectura
- IV. Alfabetización emergente – Escritura
- V. Matemáticas
- VI. Ciencias
- VII. Estudios Sociales
- VIII. Bellas Artes
- IX. Desarrollo físico
- X. Tecnología

Cada campo incluye áreas de destrezas.

Las seis áreas del campo incluyen estas columnas:

- Para los 48 meses de edad aproximadamente,
- Resultados para el final del año de pre kindergarten,
- Ejemplos de conductas infantiles, y
- Ejemplos de estrategias de enseñanza.

Cuatro campos de destrezas no incluyen la columna de Para los 48 meses de edad aproximadamente ya que no hay investigación para guiar la inclusión de este en esas cuatro áreas.

Dentro del documento, se hace referencia del niño y el maestro como su y él o ella de manera intercambiable. Esto es para que sea fácil la lectura, no como un sexo específico de referencia.

Los resultados se enumeran de la siguiente manera:

- Los campos se indican con números romanos.
- Dentro de cada campo, separa las destrezas mencionadas con un indicador alfabético.
- Debajo de cada destreza, los resultados entonces se numeran de manera consecutiva.

I. CAMPO DE DESARROLLO SOCIAL Y EMOCIONAL

Mientras que una educación preescolar debe incluir actividades que fortalecen las destrezas cognitivas, tiene que proveer el desarrollo de competencias sociales y emocionales que se requieren para la preparación para la escuela. La mayor parte del desarrollo social/emocional ocurre con poca o nada de instrucción formal, pero con la ayuda apropiada del maestro, las situaciones sociales y emocionales en su entorno como la separación de las familias, compartir espacio y materiales con los compañeros, resolver conflictos y desarrollar empatía por los demás. El desarrollo de estas destrezas sociales y personales capacita a los niños para desarrollar un sentido de quiénes son y lo que pueden hacer. Los niños establecen relaciones positivas con los maestros y los compañeros que les permiten participar de manera efectiva en la comunidad del salón de clases, reafirman su independencia en maneras apropiadas y lograr tareas que son significativas para ellos sin infringir en los derechos de los demás.

I. CAMPO DEL DESARROLLO SOCIAL Y EMOCIONAL			
A. Destrezas del concepto de sí mismo			
<p><i>La idea del concepto de sí mismo es central para el entendimiento del desarrollo emocional – un nivel de conocimiento cada vez más consciente de los sentimientos, pensamientos, habilidades, gustos y disgustos de uno, así como el conocimiento del cuerpo de uno en el espacio. La capacidad en desarrollo de los niños de preescolar para percibir estos aspectos de ellos mismos a un nivel consciente los distingue de los niños pequeños, a quienes les falta dicho conocimiento. Los niños empiezan a generar muchas respuestas a la pregunta de “¿Quién soy yo?” la cual es un aspecto esencial de volverse competente en áreas relacionadas tales como auto control y destrezas sociales/de amistad.</i></p>			
Para los 48 meses de edad aproximadamente	Resultados para el final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas del niño	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño está desarrollando competencia en el control de movimientos de su propio cuerpo (tales como balancearse, sentarse sin moverse, empezar y detenerse cuando se le pide).	I.A.1. El niño está consciente de dónde está su propio cuerpo en el espacio, respeta los límites personales.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • puede quedarse en su espacio personal designado sin interrumpir las actividades de los demás (permanece en su propio asiento en la mesa del almuerzo sin patear sus pies o recargarse en los niños de junto). • se puede mover por el salón de clases sin pisar materiales o interrumpir las actividades de los demás. 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • acomoda los muebles del salón de clases de una manera que permite que los niños participen en las actividades de la clase. • realiza en espacios que son adecuados para las necesidades de espacio de los niños. • usa pistas positivas para recordarles a los niños lo que tienen que hacer con sus cuerpos en ciertas ocasiones (“las manos en sus piernas”; “pies quietos”).
El niño puede	I.A.2.	El niño:	El maestro:

<p>identificar sus propias características físicas e indicar algunos gustos y disgustos cuando se le pregunta.</p>	<p>El niño muestra conocimiento de áreas de competencia y se describe a sí mismo de manera positiva en lo que puede hacer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • se describe a sí mismo usando características básicas (color de pelo, color de ojos, sexo). • se describe a sí mismo usando preferencias personales (color favorito; comida favorita; “Me gusta...”). • se describe a sí mismo usando competencias específicas (“Puedo abrocharme los zapatos”. “Soy bueno para dibujar”). • se describe a sí mismo en términos de ser miembro de comunidades diferentes (familia; salón de clases; escuela). 	<ul style="list-style-type: none"> • reconoce los esfuerzos de los niños, provee apoyo cuando es necesario. • hace que los niños participen en conversaciones acerca de ellos mismos. • provee oportunidades para que los niños se dibujen y se describan a sí mismos. • lee en voz alta y comenta sobre libros acerca de conocimiento de sí mismo. • señala observaciones de progreso en la capacidad en aumento de los niños.
<p>El niño puede estimar de más o de menos sus propias aptitudes.</p>	<p>I.A.3. El niño muestra una opinión razonable de sus propias aptitudes y limitaciones.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ejercita el cuidado apropiado en situaciones claramente peligrosas. • pide ayuda de adultos cuando es apropiado. • rechaza amablemente la ayuda cuando no es necesaria (“No, gracias, yo puedo hacerlo”). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • establece límites de seguridad apropiados para el nivel de edad de los niños. • provee ayuda de manera amable cuando se le pide. • anima a los niños a hacer lo más que puedan de manera independiente. • señala y elogia a los niños cuando usan buen juicio (“Jasmine, me da gusto ver que estás agarrando esas tijeras con cuidado”. “Gracias, Derrick, por limpiar el agua que se tiró, para que nadie se resbale”). • muestra y promueve la práctica de destrezas de ayuda propia que el niño no ha dominado todavía.

<p>El niño muestra iniciativa en tratar nuevas actividades, pero no persiste en resolver los problemas.</p>	<p>I.A.4. El niño muestra iniciativa en situaciones independientes y persiste en lograr resolver los problemas.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tiene ganas de probar actividades y materiales nuevos. • participa en una variedad de actividades y tareas individuales. • selecciona centros o actividades basadas en preferencias personales. • planea y sostiene secuencias de juego independiente. • trata varias estrategias para resolver un problema antes de buscar ayuda de un adulto. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • provee una variedad de centros y actividades de aprendizaje que cubren las necesidades e intereses de diferentes niños. • da a los niños oportunidades de tomar decisiones independientes acerca de con cuáles centros o materiales de aprendizaje trabajar. • representa el uso apropiado de materiales para el trabajo o juego independiente. • comenta sobre las contribuciones de los niños en las actividades, tareas y juego. • enseña y anima a los niños a resolver problemas y persistir en tareas desafiantes.
---	---	---	---

I. CAMPO DE DESARROLLO SOCIAL Y EMOCIONAL

B. Destrezas de auto control

Los niños preescolares se sienten más seguros y funcionan más exitosamente en el salón de clases cuando las reglas y las rutinas se siguen consistentemente. Un salón de clases bien organizado con actividades bien preparadas ayuda a los niños a extender su periodo de tiempo de mantener atención y desarrollar auto control y responsabilidad personal. Mientras enfrentan y vencen nuevos y varios obstáculos cuando juegan con sus compañeros, la guía de los maestros les permitirá aprender maneras aceptables y no aceptables de tratar con el estrés social y emocional y/o emoción.

1. Control de la conducta

Para los 48 meses de edad aproximadamente	Resultados para el final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas del niño	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño sigue reglas y rutinas simples cuando es ayudado por un adulto.	I.B.1.a. El niño sigue las reglas y rutinas del salón de clases con recordatorios ocasionales de parte del maestro.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> participa en el desarrollo de las reglas del salón de clases. transiciones de una actividad a otra. comenta sobre la secuencia de los eventos del día (“Después de los centros es hora de ir afuera”). va a la tabla de horario diario y señala lo que sigue. 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> incluye a los niños en la creación de las reglas y expectativas del salón de clases para que tengan un sentido de propiedad. se refiere y usa consistentemente las reglas y rutinas para estructurar el día. establece señales (juegos de dedos; canciones; cánticos, etc.) para ayudar a los niños a pasar de una actividad a otra. usa una tabla diaria de horarios para ayudar a los niños a seguir las actividades del día.
El niño puede manejar una cantidad pequeña de materiales con ayuda.	I.B.1.b. El niño cuida y maneja los materiales del salón de clases.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> maneja apropiadamente los materiales durante las actividades. limpia y guarda los materiales en los lugares apropiados (regresa un rompecabezas a su lugar rotulado). guarda sus pertenencias en su espacio personal. 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> proporciona demostraciones y recordatorios del uso apropiado de materiales. establece señales (canción para limpiar) para ayudar a los niños a recoger. proporciona el tiempo adecuado para recoger los materiales. rotula materiales para hacerlos accesibles para los niños. proporciona un espacio para que cada niño guarde sus

			<p>pertenencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> introduce materiales nuevos y les muestra a los niños cómo usarlos antes de colocar los materiales en un centro de aprendizaje.
El niño necesita la ayuda de un adulto para ayudarlo a manejar su conducta.	I.B.1.c. El niño regula su propia conducta con recordatorios ocasionales o ayuda del maestro.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> responde a señales para pasar de una actividad a otra. comunica de manera apropiada para dar a conocer sus necesidades. espera su turno (espera pacientemente en la fuente de agua a que un compañero de clases termine de beber; selecciona otro centro de aprendizaje cuando el centro de aprendizaje de su primera elección está lleno). se abstiene de responder impulsivamente (espera a que lo llamen en una discusión de grupo; pide los materiales en lugar de agarrarlos). se abstiene de comportamiento agresivo hacia los compañeros o sí mismo. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> establece y usa señales para ayudar a pasar de una actividad a otra. responde a la solicitud de ayuda de un niño de manera oportuna. usa señales de centro para ayudar a estructurar el número de niños en un centro. lee en voz alta y comenta libros que muestran personajes que regulan la conducta. interviene de manera oportuna cuando el comportamiento del niño empieza a escalar.

2. Control emocional

Para los 48 meses de edad aproximadamente	Resultados para el final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas del niño	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño expresa una variedad de emociones.	I.B.2.a. El niño empieza a entender la diferencia y conexión entre <i>sentimientos</i> y <i>comportamientos</i> .	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> expresa emociones que son congruentes con situaciones (desilusión cuando se cambian los planes; felicidad y orgullo al dominar una tarea desafiante). usa palabras para 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> usa actividades que incluyen a los niños en conversaciones acerca de las emociones y cómo reaccionar a ellas (libros; actuación; títeres). hace que los niños participen en los

		<p>expresar sentimientos acerca de eventos específicos (“¡Me enoja cuando tomas mi juguete!” “¡Me encanta pintar!”).</p> <ul style="list-style-type: none"> • expresa verbalmente el entendimiento de que todos los sentimientos están bien aunque algunos comportamientos no están bien. • usa lenguaje de señas, un sistema de dibujos o un aparato de adaptación/ayuda como sea apropiado. 	<p>comentarios de las diferencias entre los sentimientos y los comportamientos (“Está muy bien que sentirse emocionados, pero no pueden saltar de los muebles” “Está bien sentirse enojados, pero no pueden golpear a las personas por que les duele”).</p> <ul style="list-style-type: none"> • muestra y anima a los niños a expresar y actuar sentimientos diferentes en el centro de obra dramática mientras actúan. • representa la expresión verbal apropiada de emociones durante los eventos diarios. • reconoce las emociones de los niños.
<p>El niño se familiariza con las palabras de sentimientos básicos (feliz, triste, enojado, con miedo) y empieza a poder identificar las caras que reflejan los sentimientos básicos.</p>	<p>I.B.2.b. El niño tiene conocimiento de sus propios sentimientos la mayoría del tiempo.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • está familiarizado con una variedad de palabras de sentimientos (feliz; triste; enojado; con miedo; orgulloso; preocupado; emocionado). • puede identificar los sentimientos de los personajes de los libros de cuentos. • puede rotular usualmente sus propios sentimientos cuando se le pide. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • provee materiales del salón de clases que introducen palabras de sentimientos (carteles; libros). • ayuda a los niños a rotular sus propios sentimientos. • muestra cómo rotular sus propios sentimientos (“María, estoy muy orgulloso de ti – ¡Hoy escribiste tu nombre completo!”; “Por favor, siéntate Diego, me preocupa que te puedes caer” “No podemos salir afuera porque está lloviendo”). • lee libros y canta canciones que tienen que ver con los sentimientos. • pide a los niños que identifiquen los sentimientos de los personajes en los libros de

			cuentos y que expliquen por qué los personajes tal vez tengan esos sentimientos.
El niño necesita la ayuda de un adulto para modular el nivel de intensidad emocional.	I.B.2.c. El niño puede aumentar o disminuir la intensidad de emociones más consistentemente, aunque a veces es necesaria la ayuda de un adulto.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • usa estrategias apropiadas para disminuir el nivel de dificultad (pide ayuda cuando se siente frustrado con una tarea; busca el consuelo del maestro cuando se siente triste). • responde de manera positiva a la ayuda de un adulto en el uso de estrategias para calmarse (sugerencias para separarse a sí mismo de la frustración; toma un respiro profundo; etc.). • disfruta de participar en actividades que estimulan las emociones positivas (juegos del área de juegos; actividades musicales y de canto que requieren la alteración de fuerte/silencio, rápido/lento). 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • establece señales consistentes para ayudar a los niños a que se callen y pongan atención a las instrucciones. • muestra y ayuda a los niños a usar estrategias efectivas para calmarse cuando están demasiado emocionados (introduciendo el juego o la actividad de estar silencio; pasar tiempo solo en un área silenciosa del salón; respirar lenta y profundamente). • crea un horario diario que balancea los tiempos silencios y activos, y permite que los niños tengan oportunidades para gastar la energía física y hacer ruido. • arregla el salón de clases para proveer áreas para actividades en silencio y tranquilas. • provee asistencia de apoyo a los niños durante situaciones que pueden ser emocionalmente desafiantes, tales como separación de los miembros de la familia en la mañana. • provee oportunidades para que los niños practiquen niveles modulando la emoción e intensidad, tales como canciones y juegos que alternan rápido/lento, fuerte/suave.

3. Control de la atención			
Para los 48 meses de edad aproximadamente	Resultados para el final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas del niño	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño enfoca su atención en una tarea a la vez pero no permanece en ella hasta completarla.	I.B.3.a. El niño mantiene la atención en tareas elegidas personalmente o de rutina hasta que las completa.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • selecciona una actividad o libro para mirar y lo completa antes de seleccionar una actividad diferente. • hace y desempeña una secuencia de obra dramática con un compañero. • sigue instrucciones de 3 pasos conocidas/de rutina de manera correcta (“Lávate las manos, saca tu bolsa del almuerzo y encuentra un lugar donde sentarte en la mesa”). 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • arregla el salón de clases para facilitar el acceso de los niños y la selección de conjuntos de materiales con los cuales completar una tarea (acceso a pintura, papel, bata y cepillos para pintar en el centro de creatividad; acceso a lápices, papel, estampillas para carta y cojines de tinta en el centro de escritura). • anima a los niños a continuar su actividad planeada hasta completarla. • evita distraer o volver a dirigir la atención de los niños de su actividad/juego elegido a menos que sea claramente necesario el hacerlo. • provee asistencia al niño que necesita apoyo para continuar enfocándose en una tarea o actividad (elogiando el esfuerzo; ofreciendo ánimo; ofreciendo ayuda si es necesario; sugiriendo expansiones a la idea de juego del niño; ofreciendo materiales relacionados de ayuda). • provee oportunidades para practicar el seguimiento de instrucciones de varios pasos.
El niño se sienta y escucha las historias y/o	I.B.3.b. El niño permanece enfocado en la	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • escucha con atención las historias e instrucciones 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • pone en el horario actividades de grupo

participa en actividades de grupo grande hasta por 10 a 15 minutos a la vez.	participación de actividades de grupo por aproximadamente 20 minutos a la vez.	<p>durante los tiempos de círculos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • contribuye respuestas verbales que son apropiadamente relacionadas con el tópico durante la discusión de grupo. • atiende a las respuestas de los compañeros durante discusiones de grupos pequeños y grandes. 	<p>grande y pequeño con duraciones correspondientes a los periodos de tiempo de mantener atención de los niños.</p> <ul style="list-style-type: none"> • se prepara por adelantado para las actividades de grupo para que los niños no se dejen esperando sin nada que hacer. • usa actividades de grupo de ritmo activo y anima a los niños a participar activamente para ayudar a los niños a mantener la atención. • anima a los niños a poner atención a las contribuciones de los demás en lugar de poner atención solamente cuando es su turno. • minimiza las distracciones (ruidos extraños; juguetes dejados al alcance de los niños; adultos entrando y saliendo del cuarto con frecuencia) durante el tiempo que se espera que los niños pongan atención a las actividades de grupo.
--	--	---	---

C. Destrezas de capacidades sociales

A medida que los niños preescolares entran a la escuela, empiezan a formar relaciones con los adultos y otros niños en su medio ambiente. Los maestros pueden ayudar a los niños a desarrollar relaciones significativas y compensadoras al ofrecerles apoyo. Durante este periodo de desarrollo, los niños empiezan a desarrollar amistades especiales con compañeros en particular las cuales aumentan sus sentimientos de comodidad, placer y confianza en su mundo social. Estas experiencias también ayudan a construir un sentido de empatía y cuidado por los demás.

Para los 48 meses de edad aproximadamente	Resultados para el final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas del niño	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño forma relaciones afectuosas con los maestros.	I.C.1. El niño usa relaciones positivas	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • saluda al maestro en la mañana y dice adiós cuando se va. 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • muestra una actitud de afecto y aceptación hacia todos los niños.

	<p>conforme son modeladas por su maestro o sus propios comportamientos pro sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • coordina el contacto con la vista con la comunicación (mira al maestro o al compañero durante intercambios de comunicación). • participa en conversaciones con un adulto acerca de lo que está haciendo (ej., comenta lo que está pintando en el caballete). • toma turnos múltiples durante una conversación. • ve al maestro como un recurso útil para la información, así como apoyo social (se acerca al maestro para hacer preguntas o pedir ayuda cuando se necesita). • disfruta compartir historias y experiencias de fuera de la escuela con el maestro. • respeta la autoridad del maestro (acepta límites y reglas establecidas por el maestro). 	<ul style="list-style-type: none"> • saluda a los niños por su nombre cuando llegan y dice adiós cuando se van. • reconoce que en ciertas culturas, el hecho que los niños desvíen su mirada de un adulto se considera una señal de respeto por la autoridad. • establece rutinas y reglas del salón de clases consistentes. • participa en conversaciones con cada niño durante el día. • hace preguntas para estructurar las conversaciones con los niños. • permite amplio tiempo de espera para que los niños respondan o hagan preguntas. • se baja al nivel del niño (sentado en el piso o en una silla) durante las conversaciones tan seguido como sea posible. • recuerda y responde a información específica a niños individuales (La mamá de Lauren está a punto de tener un bebé; el abuelo de Jake murió la semana pasada. Shana se está ajustando en su nueva casa).
<p>El niño se siente cómodo y seguro dentro del medio ambiente del salón de clases.</p>	<p>I.C.2. El niño asume varios roles y responsabilidades como parte de una comunidad del salón de clases.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cuida los materiales del salón de clases de manera apropiada. • reconoce que los materiales del salón de clases son de todos. • acepta de buen gusto y ejecuta trabajos de “ayudante del salón de clases”. • respeta el espacio de trabajo de los demás y el tiempo con materiales 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • enseña a los niños cómo cuidar de manera apropiada los materiales del salón de clases y recoger lo que tiran. • hace a los niños parte de los procesos de toma de decisiones (ponerle el nombre a la mascota del salón de clases). • provee trabajos de “ayudante” significativos en la comunidad del salón de clases.

		<p>compartidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • toma turnos con los materiales y en las actividades. • participa en actividades individuales, de grupo pequeño y grande (canta junto con el grupo durante el tiempo de círculos; juega cooperativamente en el centro de bloques con los compañeros para construir una torre). • toma responsabilidad por limpiar sus propios derrames y desórdenes. • disfruta ver su propio trabajo y su auto representaciones mostradas en la pared del salón de clases (trabajo de arte en la pared; nombre y foto en las tablas y cubículos). 	<ul style="list-style-type: none"> • provee tiempo, espacio y materiales que permite que los niños trabajen juntos en grupos pequeños y grandes. • provee canciones y actividades interactivas durante el tiempo de círculos. • muestra el trabajo de los niños, nombres, productos de juego y dibujos en el salón de clases.
El niño muestra interés en el juego compartido pero puede ser menos hábil para iniciar y unirse al juego de los compañeros que no está estructurado.	I.C.3. El niño muestra capacidad para iniciar interacciones sociales.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • participa espontáneamente en una variedad de actividades de grupo, tareas y juego. • busca activamente compañeros para jugar y los invita de manera apropiada a jugar (empieza un juego con compañeros de clases en el área de juegos). 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • anima a los niños a mostrar iniciativa en lugar de pasividad (invitando a los niños a compartir sus opiniones y preferencias; diciendo “Jesse, ¿por qué no le preguntas a Mark que si quiere un paseo en tu carreta?”). • provee tiempo, espacio y materiales que animan a los niños a trabajar y jugar juntos en grupos pequeños y grandes. • lee en voz alta y comenta acerca de los libros en los que los personajes manejan una variedad de situaciones sociales.
El niño disfruta el juego paralelo	I.C.4. El niño interactúa	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • comparte espacio y 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • muestra interacciones

<p>y de asociación con los compañeros.</p>	<p>cada vez más y se comunica con los compañeros para iniciar escenarios para actuar que comparten un plan y meta común.</p>	<p>materiales con otros niños de manera cómoda.</p> <ul style="list-style-type: none"> • sigue el liderazgo de otros (ingresa a un centro y se adapta al juego que están jugando los demás). • genera metas de juego compartido y las ejecuta con por lo menos un niño a la vez. • demuestra habilidad para negociar y se compromete con los compañeros a lograr una meta cooperativa. 	<p>positivas al participar en el juego con los niños.</p> <ul style="list-style-type: none"> • arregla el salón de clases para proveer espacio para actividades de juego cooperativas así como individuales. • asiste a los niños a comunicarse efectivamente con los demás y a resolver conflictos de manera apropiada. • anima a los niños más callados/tímidos a jugar con los demás, brindando asistencia para hacerlo cuando es necesario.
<p>El niño busca la ayuda de un adulto cuando experimenta conflictos con otro niño.</p>	<p>I.C.5. El niño inicia estrategias de resolución de problemas y busca la ayuda de un adulto cuando es necesario.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • intenta solucionar los problemas con un compañero independientemente antes de buscar la ayuda de un adulto. • pide la ayuda de un adulto o un compañero cuando es necesario (“¿Me empujas en el columpio?”). • pide la ayuda del maestro para resolver un conflicto con un compañero después de intentar resolver el problema por sí mismo (“¡Mary no me da mi turno en el columpio!”). • sigue los pasos para la resolución de conflictos con la ayuda del maestro para resolver una disputa con un compañero. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anima a los niños a comunicarse directamente entre sí de manera respetuosa. • muestra las maneras apropiadas de pedir ayuda. • hace que los niños participen en comentarios y actividades acerca de cómo cubrir sus propias necesidades mientras respetan las necesidades de los demás (libros; actuación; títeres). • Ayuda a los niños a aprender pasos para aceptar la resolución de conflictos.
<p>El niño responde con preocupación cuando un niño</p>	<p>I.C.6. El niño demuestra empatía y preocupación por</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • muestra emociones relacionadas con la experiencia de otro 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • muestra preocupación por los demás. • reconoce cuando los niños

<p>o un adulto está afligido.</p>	<p>los demás.</p>	<p>(expresa tristeza por un personaje del libro; muestra emoción cuando un compañero de clases cruza la meta en una carrera).</p> <ul style="list-style-type: none"> • demuestra un deseo de ser útil (se ofrece de voluntario para ayudar a un compañero a limpiar algo que se derramó). • demuestra preocupación por un compañero de clases (consuela a un compañero que está llorando; camina lentamente para caminar con un compañero que tiene una discapacidad física). • interactúa con una variedad de compañeros sin importar la raza, el sexo o la aptitud. 	<p>se ayudan mutuamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • usa actividades que introducen a los niños al concepto de toma de perspectiva (la idea de que los demás pueden ver o sentir las cosas de manera diferente a la de ellos). • usa actividades que incluyen a los niños en comentarios acerca de los sentimientos de otros (libros; actuación; títeres). • provee oportunidades activas para que los niños sean útiles y muestren cuidado (hacer tarjetas deseando pronta recuperación para un compañero que está enfermo; hacer regalos para la familia y los amigos durante los días festivos; cuidar de la mascota del salón de clases; poner a un niño con una discapacidad con un compañero que puede ayudar).
<p>El niño interactúa fácilmente con una variedad de compañeros de juego, puede tener amigos favoritos.</p>	<p>I.C.7. El niño empieza a tener amigos significativos.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • platica con el amigo para planear su juego (planear jugar a la casita en el centro de imaginar y aprender). • busca ayuda para el amigo (va a buscar ayuda del maestro cuando un amigo se cae). • habla acerca del amigo. • elige trabajar con el amigo. • copia las ideas o conductas del amigo en ocasiones. • expresa placer de pasar tiempo con el amigo. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • provee tiempo, espacio y materiales que permiten que los niños trabajen y jueguen juntos en grupos pequeños y grandes. • dirige actividades que incluyen a los niños en pláticas acerca de la amistad (libros; actuación; títeres). • reconoce a los compañeros que trabajan juntos o se ayudan entre sí mientras hacen lo que hacen los amigos. • respeta el deseo del niño de acercamiento o lo pone junto con un amigo especial cuando es apropiado (querer

		<ul style="list-style-type: none">• sigue las preferencias de un amigo o nota preocupaciones en ocasiones.• expresa interés en jugar con el amigo afuera de la escuela.	sentarse juntos a la hora del almuerzo; para jugar un juego en pares).
--	--	--	--

I. CAMPO DE DESARROLLO SOCIAL Y EMOCIONAL

D. Destrezas de conciencia social

Los niños preescolares todavía necesitan el apoyo y guía de un adulto en el aprendizaje de cómo actuar socialmente con los demás. Además de facilitar la interacción del grupo de compañeros y de adulto-niño, los maestros pueden ayudar a reforzar el entendimiento de situaciones sociales con material educativo rico y socialmente relevante y preguntas que los hagan pensar.

Para los 48 meses de edad aproximadamente	Resultados para el final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas del niño	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño nota (un entendimiento limitado) cómo las personas son iguales y diferentes.	I.D.1. El niño demuestra un entendimiento de que otros tienen características específicas.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> describe a los demás usando características específicas (“La Sra. Smith usa lentes” “Calvin es el niño más alto de la clase”). 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> usa organizadores gráficos para comparar y contrastar las características de los niños. muestra el uso de palabras descriptivas para describir a los demás. estructura los dibujos de los niños de los demás o descripciones dictadas para incluir más características.
El niño está interesado en otras personas y sus sentimientos.	I.D.2. El niño demuestra un entendimiento de que otros tienen perspectivas y sentimientos que son diferentes a los suyos.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> usa pistas visuales de otros niños para identificar cómo se está sintiendo. usa palabras para expresar preferencias propias y de otros (“Me gusta pintar con rojo y a Mary le gusta pintar con azul”). usa palabras para expresar sentimientos propios y de otros (“¡Michael piensa que eso es chistoso, pero yo no!”). hace preguntas que indican entendimiento que los compañeros pueden tener una perspectiva diferente a la suya (“¿Te gustan las pasas?” “¿Te dio miedo 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> muestra aceptación de la perspectiva diferente de alguien. lee en voz alta y comenta libros que muestran personajes con perspectivas diferentes. tiene niños que identifican los sentimientos de diferentes personajes de cuentos durante las lecturas en voz alta. provee actividades que promueven el respeto por la diversidad (cultura; origen étnico; necesidades especiales; y lenguaje). introduce actividades que dan a los niños experiencias concretas con el concepto de perspectivas diferentes (tomar turnos para ver a través de lentes de colores

		esa película?”).	<p>diferentes o a través de binoculares; pedir a los niños que hagan pares y se sienten de espaldas con su compañero y describan lo que pueden ver desde su posición, luego cambiar lugares).</p> <ul style="list-style-type: none">• usa una gráfica para comparar y contrastar las preferencias de los niños (comida, color, libro favorito).
--	--	------------------	---

II. CAMPO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Durante los años de pre kindergarten, las experiencias de los niños con el lenguaje empiezan a formar las bases para su éxito posterior en la escuela. Explicar palabras y sonidos, hablar con los niños acerca de los objetos y sus nombres (rotular) y usar vocabulario expandido son maneras en las que los maestros pueden ayudar a desarrollar las destrezas de lenguaje oral de los niños. Dadas las oportunidades adecuadas para interactuar con adultos receptores en salones de clases ricos en idiomas, las destrezas de lenguaje de los niños usualmente se expanden rápidamente durante estos años. Para los niños cuyo primer idioma es otro diferente al inglés, el idioma materno sirve como la base para la comunicación entre los miembros de la familia y de la comunidad y para construir conceptos y entendimiento del mundo a su alrededor. Este campo también asiste en la adquisición del inglés. Muchos estudiantes que están aprendiendo inglés (ELL) ingresan nuestras escuelas con un conocimiento sobresaliente de su idioma materno, un “conocimiento lingüístico” que usan instintivamente en sus comunicaciones diarias. El proceso de transferir (con Inglés como segundo idioma, ESL, basado en el aprendizaje de leer y escribir y el lenguaje oral a partir de kindergarten), requiere que tomemos lo que los estudiantes ya saben y entienden acerca del alfabetismo en su idioma materno y aseguremos que este conocimiento se use para ayudarlos a obtener las destrezas de alfabetismo en un segundo idioma. Las destrezas del lenguaje incluyen escuchar y hablar, expandiendo tanto el entendimiento de los niños de lo que escuchan, así como su habilidad de comunicar sus propias ideas y experiencias. Estas destrezas de lenguaje a su vez tienen un impacto enorme en la lectura y la escritura mientras los niños progresan por la escuela. El lenguaje es óptimamente apoyado al proveer una gran cantidad de tiempo durante el día para la comunicación del lenguaje, incluyendo tiempo para oportunidades de lenguaje oral auténticas, con propósito iniciadas por el niño. Los educadores de pre kindergarten deben proveer oportunidades para promover el aprendizaje del lenguaje en los niños que hablan un idioma diferente al inglés. Los estudiantes que están aprendiendo inglés pueden tener dificultades con los métodos (el uso apropiado del idioma para comunicar efectivamente en muchas situaciones diferentes y para muchos propósitos diferentes) del inglés. Estos incluyen reglas de etiqueta, destrezas conversacionales y amplia disertación (contar una historia y dar una explicación). Las destrezas pragmáticas no son importantes para los estudiantes que están aprendiendo inglés para entender lo que los maestros dicen en el salón de clases. El estructurar es efectivo para el desarrollo del lenguaje y alfabetismo de los niños pequeños; esto también es verdadero para el estudiante que está aprendiendo inglés. Con excepción de cuando se especifique, los siguientes estándares resumen los logros del lenguaje para niños de 4 años de edad en su idioma materno. Los resultados descritos se deben usar como una guía para los niños que tienen dominio limitado del inglés y son apropiados para todos los estudiantes que están aprendiendo inglés, proveen una guía para la instrucción de los maestros. Abajo aparecen estándares específicos adicionales para el apoyo del desarrollo del lenguaje de niños de pre kindergarten cuyo idioma materno no es el inglés en ambientes de inglés solamente, son indicados por este ícono.  (LEER MAS, 2001)

II. CAMPO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

A. Destrezas de comprensión al escuchar

Desde nacimiento, los niños empiezan a aprender a escuchar el mundo a su alrededor. Mientras aumenta su exposición, también aumenta su entendimiento. Los niños de edad de pre kindergarten pueden comprender cada vez con más exactitud lo que escuchan en las conversaciones e historias que se leen en voz alta. Los niños demuestran entendimiento mediante sus preguntas, comentarios y acciones. De acuerdo con la ley del estado, los estudiantes de pre kindergarten que están aprendiendo inglés pueden estar en un salón de clases que sea de instrucción de inglés como segundo idioma o bilingüe. Los estudiantes que están aprendiendo inglés llegan a la escuela con destrezas de comprensión de lo que escuchan en su idioma materno. Estas destrezas se pueden usar para apoyar el desarrollo del niño en inglés. Los estudiantes que están aprendiendo inglés escuchan con un propósito a los maestros que hablan inglés y a los maestros que hablan español y a los compañeros para reunir información acerca de su idioma materno y su nuevo idioma (inglés). (LEER MAS, 2001)

Para los 48 meses de edad aproximadamente	Resultados para el final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas del niño	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño responde a situaciones en maneras que demuestra que entiende lo que se ha dicho.	II.A.1. El niño muestra entendimiento al responder de manera apropiada.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • tiene una conversación de múltiples turnos con otra persona, escuchando para poder extender o conectar a una idea expresada por otra persona. • responde a historias al hacer y contestar preguntas. • hace comentarios relacionados al tópico del que se habla. • responde antes, durante y después de historias leídas a toda la clase, así como también responde a lecturas en un grupo pequeño. • sigue un cambio en el horario de actividades matutinas según lo describe el maestro. • sigue instrucciones verbales. • escucha a historias grabadas en audio y 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • hace que los niños participen diariamente en conversaciones relacionadas con temas o contenido donde los niños toman turnos múltiples escuchando y respondiendo, ya sea oral o físicamente. • provee retroalimentación cuando conversa con un niño para mostrar cómo escuchar y promueve comentarios adicionales de parte de ese niño. • pide a los niños que recuerden y agreguen detalles para expandir sus respuestas mientras que participan en actividades de grupo tales como leer en voz alta, <i>show and tell</i> (juego de mostrar un objeto y contar una historia acerca del objeto), la silla del autor. • hace preguntas a los niños de quién, qué, dónde y por qué para que los niños participen

		muestra entendimiento a través del lenguaje corporal, señalando los dibujos apropiados o volviendo a contar lo que escuchó.	en la experiencia de leer en voz alta. <ul style="list-style-type: none"> • provee libros multiculturales y culturalmente relevantes para los niños.
El niño sigue peticiones de un paso.	II.A.2. El niño muestra entendimiento al seguir instrucciones orales de dos pasos y usualmente sigue instrucciones de tres pasos.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • sigue instrucciones dadas por el maestro “Por favor, guarda tus cosas y luego siéntate en la alfombra” • responde a instrucciones dadas a toda la clase (“Por favor, tomen sus chamarras, pónganselas y formen una fila”). • repite una instrucción a un amigo. • sigue instrucciones en un casete o disco compacto para realizar varios movimientos o gestos. • participa en juegos tales como “Sigue al líder” 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • instruye a los niños en rutinas diarias, tales como poner la mesa, ir a centros, ir afuera y al baño, al dar instrucciones de dos y tres pasos. • provee instrucciones de dos tres pasos para que los niños completen tareas específicas durante transiciones tales como limpiar y formar una fila. • juega o canta canciones que requieren que los niños actúen comportamientos múltiples e instrucciones de múltiples pasos (“Hokey, Pokey”; “If You’re Happy and You Know It”).
El niño demuestra un entendimiento básico de seguir las rutinas del salón de clases.	II.A.3.  El niño muestra entendimiento del nuevo idioma que hablan los maestros y los compañeros que hablan inglés (ELL).	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • sigue un conjunto de rutinas para actividades y puede dar sentido a lo que está pasando. • responde al idioma consistente y simplificado cuando se le enseña actividades de alfabetismo y asignaciones. • voltea hacia un compañero y repite instrucciones – Piensa, voltea y habla. • responde a preguntas usando lo siguiente para representar respuestas: palitos para paletas (con puntas verdes/rojas); calcetines blancos versus 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • provee estructura en cómo usar estrategias, destrezas y conceptos. • ajusta su propio uso del inglés para hacer comprensibles los conceptos. • acepta las respuestas en el idioma materno del niño. • selecciona e incorpora las respuestas, ideas, ejemplos y experiencias de los niños en la lección. • siempre da a los niños tiempo para pensar antes de pedir una respuesta. • asegura la calidad de la práctica independiente. • hace preguntas para asegurar la comprensión. • provee enseñanza, práctica y

		<p>calcetines de colores; tarjetas de sí-no; pulgares hacia arriba pulgares hacia abajo; bolsita llena de cuentas de espuma de poliestireno; pelota para playa.</p>	<p>repaso adicional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • mantiene cercanía con los niños. • usa el idioma materno del niño como base para apoyar el desarrollo del idioma oral del inglés (en programas bilingües y de ESL). • permite que los niños respondan en su idioma materno (en ambientes de enseñanza bilingüe y ESL).
--	--	---	---

II. CAMPO DE IDIOMA Y COMUNICACIÓN

B. Destreza de habla (Conversación)

Los niños de pre kindergarten obtienen la capacidad para usar el idioma en una variedad de ambientes y para una variedad de razones. Se vuelven cada vez más capaces de describir gustos y necesidades, llevar una conversación con los demás y compartir información con los compañeros y los adultos. La destreza de hacer que otros participen en conversaciones, incluye hacer preguntas, escuchar y responder, así como también usar expresiones verbales y no verbales. Los estudiantes que están aprendiendo inglés pueden requerir más tiempo para responder y mayor tiempo de espera, porque están aprendiendo y procesando dos idiomas a la vez. Esta es una parte normal de la adquisición de un segundo idioma. A los niños que están aprendiendo inglés se les debe animar y se debe esperar que demuestren sus destrezas de habla/comunicación en su idioma materno así como en inglés.

Para los 48 meses de edad aproximadamente	Resultados para el final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas del niño	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño algunas veces usa el idioma para diferentes propósitos.	II.B.1. El niño puede usar el idioma para diferentes propósitos.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • pide ayuda de un maestro para agarrar una pelota que se fue sobre la cerca del área de juegos. • le dice a un amigo que está enojado porque lo aventaron. • usa “por favor” y “gracias” de manera apropiada. • participa en una conversación acerca de imanes, hace predicciones acerca de qué cosas atraerá el imán. • le cuenta a la clase acerca de un paseo familiar al zoológico. 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • muestra el uso apropiado del idioma. • hace que los niños participen verbalmente en actividades, actuación y mostrando las destrezas del idioma deseadas. • provee experiencias que requieren que los niños hablen, jueguen y trabajen cooperativamente. • hace que los niños participen en situaciones de resolución de problemas (“¿Qué creen que pasará si...?” “¿Cómo cambiaría lo que pasa cuando...?”).
El niño algunas veces usa el idioma y estilo aceptado durante la comunicación con adultos conocidos y niños.	II.B.2. El niño participa en conversaciones en maneras apropiadas.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • ingresa en una situación de juego que ya existe, uniéndose a las conversaciones en progreso (afuera, obra dramática o centro de construcción, etc.). • responde a preguntas abiertas y preguntas con respuestas específicas 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • crea un medio ambiente de juego que anima a los niños a participar en conversaciones durante el juego. • provee materiales y ambientes interesantes y variantes para que los niños hablen acerca de ellos. • participa en intercambios de conversación con cada niño

		<p>("¿Qué piensas acerca de...?" "¿Cuál es tu tipo favorito de pizza?").</p> <ul style="list-style-type: none"> • inicia o termina conversaciones de manera apropiada. • participa en conversaciones apropiadas de saludo o despedida. 	<p>todos los días.</p> <ul style="list-style-type: none"> • observa los niños que no participan tan fácilmente en la plática y busca maneras de iniciar conversación o pide a otro niño que inicie una conversación con esos niños.
<p>El niño puede comunicar información básica en ambientes sociales familiares.</p>	<p>II.B.3. El niño provee información apropiada para varias situaciones.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • contesta preguntas que hacen los adultos dentro de la escuela, que no son el maestro del salón de clases, como una enfermera. • pide ayuda del maestro para resolver un problema o con tareas como amarrarse los zapatos. • se presenta a sí mismo con un nuevo niño en la clase. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • muestra las expectativas del salón de clases para saludar y responder a las personas nuevas. • enseña a los niños a pedir ayuda cuando es necesario. • ayuda a los niños a aprender su información personal y las personas con las que es seguro compartir esa información.
<p>El niño algunas veces usa idioma y estilo aceptado durante la comunicación con adultos y niños conocidos.</p>	<p>II.B.4. El niño demuestra conocimiento de las reglas de las conversaciones verbales.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • participa en una conversación con un compañero o adulto, toma turnos para hablar y no interrumpir. • espera hasta que el maestro termina una conversación con un adulto antes de hablar. • usa el tono de voz apropiado para la situación (una voz elevada muestra emoción cuando habla acerca de una mascota nueva o cuando está afuera; una voz bajita cuando está adentro). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • muestra las reglas de etiqueta de la conversación durante el tiempo de todo el grupo, como compartir una entrada del diario o durante la actividad de <i>show and tell</i> ("James está compartiendo ahora. Tú sigues"). • muestra y explica cuándo y cómo usar la frase, "Disculpe", cuando un niño necesita interrumpir una conversación. • provee asistencia a los niños para aprender a esperar su turno, mediante el establecimiento de reglas y expectativas del salón de clases.

<p>El niño algunas veces usa estándares no verbales apropiados en las conversaciones con los demás.</p>	<p>II.B.5. El niño demuestra conocimiento de reglas de conversaciones no verbales.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mira a un compañero cuando comenta lo que va a construir en el centro de construcción. • muestra emoción cuando abre más sus ojos y sonríe al hablar acerca de una experiencia con su familia • se sienta o se pone de pie a una distancia apropiada de un amigo cuando hablan. • habla con las personas que están cerca de él, en su mesa o a su lado en la alfombra. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lee partes de un libro usando expresiones faciales diferentes y habla acerca de cómo esto afecta la historia. • muestra y explica diferentes reglas conversacionales no verbales (“Cuando me miras, muestra que me estás poniendo atención”). • actúa conversaciones usando comportamientos no verbales apropiados (“Mira mi cara cuando hablo con María. Ve cómo la miro cuando habla, sonrío si me dice algo bueno, me veo triste si me dice algo triste”). Luego, tiene una conversación con el niño.
<p>El niño algunas veces usa volumen y entonación apropiados para situaciones diferentes.</p>	<p>II.B.6. El niño relaciona el idioma con los contextos sociales.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • se mueve cerca del maestro y habla en voz baja mientras los compañeros de clases se acomodan para tomar una siesta. • usa el título, “Sra.” o “Sr.” antes del nombre del maestro y se refiere a sus compañeros de clase por su primer nombre. • sigue la regla del salón de clases respecto a “voz baja”. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • muestra tono y lenguaje apropiado en diferentes situaciones sociales (usando diferentes voces bajas y fuertes). • provee situaciones sociales variadas para que los niños practiquen el uso del lenguaje (fiestas de tomar el té; asambleas; excursiones). • les recuerda a los niños del lenguaje y tono apropiados durante diferentes ocasiones en el día (en centros; hora del almuerzo; en el pasillo; etc.).

II. CAMPO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

C. Destrezas de producción del habla

Los niños pequeños tienen que aprender a vocalizar, pronunciar y discriminar entre los sonidos del alfabeto y las palabras del lenguaje. Aunque la mayoría de los niños en pre kindergarten pueden percibir con exactitud la diferencia entre las palabras que suenan parecido, siguen adquiriendo sonidos nuevos y pueden pronunciar mal palabras al hablar. La capacidad de producir ciertos sonidos del habla tales como /s/ y /r/ mejora con la edad. Así como los bebés y los niños pequeños desarrollan el control de los sonidos de su primer idioma, los niños en ambientes ELL aprenden gradualmente a pronunciar los sonidos del idioma inglés. (LEER MAS, 2001)

Para los 48 meses de edad aproximadamente	Resultados para el final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas del niño	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El habla del niño es entendido por los adultos y los niños conocidos.	II.C.1. El habla del niño es entendido por el maestro y otros adultos en la escuela.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> habla lo suficientemente claro de manera que los otros adultos en la escuela o los visitantes pueden entender lo que está diciendo. da de manera exacta un mensaje de su casa al maestro. se comunica de una manera que los demás entienden lo que se dice sin tener que preguntar constantemente, “¿Qué dijiste?” 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> habla a un ritmo cómodo (no demasiado rápido o demasiado despacio) y a un volumen fácil de escuchar adentro o afuera. espera que los niños usen lenguaje cuando solicitan algo en vez de solamente señalar o hacer gestos. juega juegos como el “Teléfono” que requieren hablar con claridad. muestra ejemplos correctos cuando un niño sobre generaliza las reglas (el niño dice, “Mis pises están fríos” El maestro responde “Tus pies están fríos. ¿Por qué están fríos tus pies?”).
El niño puede confundir palabras que suenan semejante.	II.C.2. El niño percibe las diferencias entre las palabras que suenan semejante.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> sigue instrucciones sin confusión sobre las palabras escuchadas. señala el dibujo apropiado cuando se le pide (cuando se le muestra un dibujo de una gato y un pato, señala el dibujo que corresponde a la palabra hablada). 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> muestra cómo señalar los dibujos apropiados mientras se mencionan los objetos en los dibujos. muestra cómo decir palabras lo suficientemente claro para escuchar las diferencias entre las palabras de sonidos semejantes. provee dibujos con nombres de sonidos semejantes para que los niños interactúen

			con ellos.
El niño se une a juegos de canciones y dedos.	II.C.3.  El niño investiga y demuestra cada vez más un entendimiento de los sonidos y la entonación del idioma inglés (ELL).	El niño: <ul style="list-style-type: none"> participa en actividades planeadas del lenguaje oral. juega con canciones conocidas usando sustitución de sonidos (la canción "<i>Twinkle, Twinkle, Little Star</i>" puede ser sustituida usando "la, la, la" en toda la canción). Inserta juego de sonidos a la letra de una canción conocida (resalta un sonido en particular, por ejemplo /k/; funciona con las rimas en "<i>Cat and the Fiddle</i>" y "<i>Hickory Dickory Dock</i>".) usa fonogramas (casa, masa, pasa) cuando juega con rimas. 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> entiende la importancia del desarrollo del lenguaje y la estructura del sonido de la adquisición del lenguaje. selecciona palabras que incluyen sonidos comunes a los dos idiomas y separa sonidos semejantes. pide a los niños que repitan las palabras antes de intentar una tarea. tiene conocimiento de las diferencias en la pronunciación. acepta aproximaciones orales. incluye rimas que se enfocan en movimientos y acciones en pares con pasajes rítmicos. usa respuestas a coro. usa fonogramas (casa, masa, pasa).

II. CAMPO DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

E. Destrezas de oraciones y estructuras

La comunicación efectiva requiere que los niños usen sus conocimientos de vocabulario, gramática y sentido de audiencia para transmitir significados. Los niños de cuatro años se vuelven cada vez más hábiles en el uso del lenguaje para expresar sus necesidades e intereses, para jugar y fingir situaciones imaginarias y para compartir ideas. El uso de las palabras inventadas de los niños y la sobre-generalizan las reglas del lenguaje (por ejemplo, "pieses" en lugar de "pies" o "yo no cabo" en lugar de "yo no quepo") es una parte normal de la adquisición del lenguaje. La complejidad en las oraciones y la gramática se desarrolla en los niños pequeños que tienen suficientes oportunidades para entablar conversaciones elaboradas. Es importante pasar tiempo en oportunidades auténticas de plática. Además, los maestros pueden apoyar al desarrollo del idioma inglés por medio de actividades de juego más específicas para el desarrollo del lenguaje. (LEER MAS, 2001)

Alrededor de los 48 meses de edad	Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
-----------------------------------	---	------------------------------------	--------------------------------------

<p>El niño usa oraciones simples de tres o cuatro palabras para expresar sus necesidades.</p>	<p>II.E.1. El niño generalmente usa oraciones completas de cuatro palabras o más y de complejidad gramatical, usualmente con el orden de sujeto, verbo y objeto.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • relata una experiencia familiar usando oraciones más largas y más complejas. • Participa en una conversación larga (sin salirse de tema y toma turnos) acerca de la estructura que está construyendo en el centro de bloques. • Contesta preguntas y añade ideas usando oraciones completas mientras el maestro dirige la clase para crear un diagrama que detalla lo que los niños saben y lo que quieren saber acerca de un tema/concepto que se va a estudiar. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • juega a sustituir palabras y espera que cada niño repita la oración con un final diferente (“fui al zoológico y vi un _____”). • Ayuda a los niños a decir una oración acerca de sus dibujos u objetos favoritos (“Mi hermana mayor juega basquetbol” “Este es un dibujo de mi osito de peluche”). • Muestra cómo se juega “Adivina lo que soy” y anima a los niños a que lo jueguen describiendo un objeto conocido que está escondido en una bolsa de tela para adivinar su identidad (“Siento algo duro. Tiene cuatro patas. Tiene un cuello largo y una cabeza pequeña”). • Demuestra “pensando en voz alta” cómo pensar acerca de lo que quiere escribir o dibujar en un diario, escribiéndolo/dibujándolo y luego compartiendo acerca de su propio diario.
<p>El niño puede sobre-generalizar las reglas gramaticales.</p>	<p>II.E.2. El niño usa plurales regulares e irregulares, pasado regular, pronombres personales y posesivos y concordancia entre sujeto y verbo.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa el tiempo de verbo correcto cuando describe algo que hizo ayer o la semana pasada. • Dice “estuvo” aunque un compañero más pequeño dice “estuyó”. • Identifica sus trabajos diciendo “mi” y “mío” y los trabajos que pertenecen a sus amigos diciendo “su” o “suyo”. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra y ayuda a los niños a describir objetos individuales y en grupos de objetos múltiples para practicar el uso correcto de la concordancia entre sujeto y verbo. • Demuestra cómo contar acerca de la foto de uno mismo y acerca de la foto de otro niño empezando con las palabras “mi foto”, “su foto”.
<p>El niño une dos ideas combinando</p>	<p>II.E.3. El niño usa oraciones con</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habla con un amigo mientras juegan usando 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pone a los niños a jugar en pares “el juego de la frase

oraciones.	más de una frase.	<p>oraciones con más de una frase (“Vamos a la tienda a comprar leche para el bebé”).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en una conversación en un círculo, agregando información en múltiples frases (“Los pájaros hacen sus nidos en los árboles y luego ponen sus huevos”). • Describe un evento familiar combinando frases para mostrar secuencia (“Fuimos a la tienda de comestibles y luego regresamos a la casa en el carro”). 	<p>incompleta” en el que un niño dice la primera parte de la oración y el otro niño dice otra frase (“Mi gato amarillo se trepó al árbol... para alcanzar una estrella fugaz”).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anima a los niños a compartir información acerca de los objetos durante <i>show and tell</i>. • Demuestra cómo describir los eventos del día usando oraciones de estructura más compleja. • Describe objetos nuevos llamándolos por su nombre y para qué, cómo o dónde se usan. (Este es un bulldozer y se usa para mover arbustos y piedras y ponerlos en un montón).
El niño usa oraciones de estructura simple generalmente con una sola idea.	II.E.4. El niño combina más de una idea usando oraciones complejas.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describe lo que pasó cuando puso el último bloque en la torre se cayó. • Le dice a su amigo qué debe hacer al tomar un pedido de pizza en un restaurante imaginario. • Le recuerda al maestro que tiene que ir a la oficina por los avisos para los papás y repartirlos a los niños. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provee experimentos sencillos de ciencias y anima a los niños a que digan qué fue lo que pasó (“El clip se fue hasta el fondo cuando lo puse en el agua. Creo que la piedra también se hundirá”). • Ayuda a los niños a usar oraciones complejas cuando vuelven a contar cuentos conocidos. (“Cuando Ricitos de oro despertó y vio a los tres osos, se regresó corriendo por el bosque”). • Anima a los niños a que describan acontecimientos comunes usando oraciones de estructura compleja (“En cuanto llegamos a la escuela por la mañana, tenemos que guardar nuestras cosas”).
El niño comprende y	II.E.5. El niño combina	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describe un viaje de la 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provee un libro interesante

<p>usa oraciones cada vez más largas.</p>	<p>oraciones que dan muchos detalles, se mantiene en el tema y comunica claramente el significado deseado.</p>	<p>familia, combinando oraciones y dando muchos detalles (“Cuando mi abuelo vino a mi casa, nos fuimos al parque. Comimos pollo frito y jugamos en los columpios”).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en una conversación de las mariposas durante el tiempo de los círculos de actividades y elabora sobre la información de los libros que el maestro ha leído y han comentado, hablando más adelante con el maestro cuando el niño ve mariposas afuera. • Hace muchas preguntas acerca del oficial de policía cuando éste viene de visita al salón de clases. 	<p>de no ficción y anima a los niños a comentar lo que están viendo y oyendo en el libro (“¿Qué está haciendo la oruga?” ¿Cómo creen que se siente cuando está dentro del capullo?”)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra y usa preguntas de guía para ayudar a los niños a agregar detalles para hablar acerca de un evento personal (“Este fin de semana pasado mi familia fue de día de campo. Fueron mis hijos y también mi mamá. Comimos sándwiches y jugamos en el área de juegos. Cuando regresamos a la casa estaba muy cansado, pero la pasamos muy bien”). • Pide más detalles, aclaraciones y explicaciones conforme los niños relatan historias o muestran objetos (ej., “Juan, ¿dónde conseguiste ese perrito de peluche? ¿A dónde ha ido contigo?”).
	<p>II.E.6.  El niño participa en varias formas de comunicación no verbal con aquellos que no hablan su idioma materno (ELL).</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa gestos o apunta a objetos o personas. • Responde a saludos con palabras sencillas, gestos y otras conductas no-verbales. • Usa gestos para comunicar necesidades básicas (apunta hacia la puerta cuando necesita ir al baño). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Está consciente de que los estudiantes que están aprendiendo inglés, dependiendo de su nivel de comodidad con el inglés cuando ingresan al salón de clases de pre kindergarten, pueden pasar por un período “silencioso” antes de empezar a hablar en inglés. Este período “silencioso” no debe considerarse como una reflexión de las habilidades o la disposición del niño para participar. • Provee un ambiente no invasivo. • Incluye a los estudiantes en

			<p>estrategias cognoscitivas, respuestas en coro o discusiones grupales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crea múltiples oportunidades para que los niños usen el inglés, en el entorno del salón de clases bilingüe y el de inglés como segundo idioma.
	<p>II.E.7.  El niño usa palabras individuales y frases simples para comunicar significados en situaciones sociales (ELL).</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica por su nombre algunos objetos, personas y eventos (miembros de la familia, partes del cuerpo, ropa, mascotas, alimentos, ocupaciones comunes, estaciones del año y objetos comunes de la escuela, el salón de clases y su casa). • Habla con palabras aisladas (generalmente sólo un sustantivo o un verbo), dependiendo en gran parte de gestos para expresar significados. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inicia todas las lecciones enseñando con anticipación el vocabulario y el objetivo del lenguaje. • Se enfoca en la función del lenguaje que el niño necesitará usar para llevar a cabo la lección. • Se enfoca en actividades importantes que incluyen la participación, lecturas en coro y el canto. • Enseña con anticipación nuevas palabras de vocabulario en el idioma materno del niño y también en inglés (conforme sea necesario).

	<p>II.E.8.  El niño intenta usar vocabulario y gramática nuevos al hablar (ELL).</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende una cantidad limitada de palabras comunes y frases sencillas en las conversaciones sobre temas de interés personal (saludos básicos y expresiones de cortesía cuando se habla lentamente y con bastantes repeticiones, parafraseando y usando claves contextuales). • Comprende y sigue instrucciones sencillas de rutinas para las actividades del salón de clases que dependen de los gestos y otras claves contextuales (“Hay que formarnos para ir al baño”). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agrupa a los niños de niveles similares de competencia en grupos de dos o tres para facilitar las conversaciones instructivas. • Agrupa a los estudiantes que están aprendiendo inglés con los hablantes nativos de inglés, para que puedan oír regularmente el inglés hablado (Fonemas y vocabulario del inglés).
--	--	--	--

* Temple, C., Ogle, D., Crawford, A., & Freppon, P. (2005). *All children read: Teaching for literacy in today's diverse classroom*. Boston, MA: Pearson. – 6000 spoken words by kindergarten.

III. ALFABETIZACIÓN EMERGENTE - CAMPO DE LA LECTURA

Aprender a leer y escribir es uno de los logros más importantes que los niños pueden alcanzar. El Consejo Nacional de Investigación (*National Research Council*), estimó en 1998 que si los niños fueran expuestos de manera adecuada y se les ofrecieran oportunidades sistemáticas para desarrollar su lenguaje fundamental, así como la lectura y las destrezas emergentes de escritura durante los primeros años, solamente un 5% de ellos llegarían a tener dificultades serias para leer en el futuro. Las experiencias de alfabetización provistas durante el año de pre kindergarten, forman la base para aprender a leer. Los niños desarrollan el entendimiento de las funciones diarias del material impreso, adquieren la motivación para querer aprender a leer y la apreciación de diferentes formas de alfabetización, desde libros de ficción y de no ficción, hasta poemas, canciones y rimas, cuando se les lee y pueden interactuar con cuentos y material impreso.

Mientras observan a los adultos ocuparse en actividades de lectura y escritura, ellos también desean poder leer y escribir. Cuando los niños interactúan con el lenguaje en estos formatos, aumenta su capacidad para responder y jugar con los sonidos del lenguaje. Esta conciencia de los sonidos del lenguaje, o conciencia fonológica, es uno de los predictores claves del éxito posterior en la lectura. Los niños se dan cuenta de que las palabras se forman con sonidos que pueden unirse o separarse. La investigación reciente ha provisto nuevas ideas acerca del orden en el que los niños adquieren esta conciencia. En las etapas tempranas, los niños son capaces de detectar unidades fonológicas más grandes, tales como palabras y sílabas. Al irse profundizando esta conciencia, pueden manejar las unidades importantes más pequeñas del sonido. La conciencia de los materiales impresos y el conocimiento de las letras, también tienen que desarrollarse a través de actividades de juego planeadas que permiten que los niños noten las letras de su nombre y los nombres de sus compañeros. Mientras sus destrezas del lenguaje aumentan, también aumenta su comprensión de lo que se les lee en voz alta, según lo demuestra las preguntas que hacen y que contestan y su recreación y volver a contar cuentos. El proceso de transferencia (con *ESL* basado en la alfabetización y el lenguaje oral iniciando en pre kindergarten) requiere que tomemos lo que los estudiantes ya saben y comprenden acerca de la lectura en su lenguaje primario y aseguraremos que este conocimiento sea usado para ayudarlos a obtener las destrezas de lenguaje y lectura del inglés. Para los estudiantes que son ELL, las dificultades se pueden encontrar en la sintaxis, homónimos, inferencias, matices culturales, expresiones idiomáticas y lenguaje figurado. Para los estudiantes que están aprendiendo inglés, se requiere una instrucción efectiva de la lectura de comprensión del segundo idioma y es guiada por conocimientos basados en: evaluaciones, respuestas culturales, presentación gradual de la información, uso estratégico del lenguaje e instrucción apropiada. (LEER MAS, 2001)

Este es un momento muy importante para que los niños de 4 años desarrollen su sentido de sí mismos y de su identidad étnica. Una estrategia para apoyar este desarrollo es el uso de textos de relevancia lingüística y cultural siempre que sea posible. Los maestros de ELL pueden ayudar a los niños a entender quiénes son y de dónde vienen cuando se conectan a las vidas de los niños de manera significativa, según su diversidad cultural y lingüística.

III. ALFABETIZACIÓN EMERGENTE - CAMPO DE LA LECTURA

A. Destrezas de motivación para leer

Para asegurar que todos los niños entren a la escuela listos para aprender, los esfuerzos de la educación temprana tienen que promover la alfabetización emergente. Cuando existen las condiciones óptimas en el medio ambiente de un niño, la alfabetización se desarrolla naturalmente, una de las metas de la educación temprana tiene que ser la cultivación de ese ambiente óptimo. Los niños en pre kindergarten se benefician de las actividades del salón de clases y los ambientes que crean una asociación entre la lectura y los sentimientos de placer, así como el desarrollo del aprendizaje y destrezas. Estas experiencias tempranas vendrán a definir sus suposiciones y expectativas acerca de volverse alfabetas e influirán su motivación para trabajar para aprender a leer y escribir. Los niños pueden tener dificultad para comprender las lecturas en voz alta o escuchar cuentos sin apoyo anterior, particularmente si tienen poca experiencia con los conceptos que se incluyen en el cuento o texto. Los estudiantes que están aprendiendo a leer se benefician cuando se exponen de manera repetitiva a los dibujos y otras publicaciones relacionadas o asociadas al contenido de los cuentos que les leen en voz alta en inglés. También se beneficiarán al hacer conexiones con el texto en su idioma materno para comprender mejor cuando se usen las estrategias bilingües para facilitar la comprensión durante la lectura de textos en inglés. (LEER MAS, 2001)

Alrededor de los 48 meses de edad	Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño disfruta cuando se le lee y sabe cuando se ha omitido una parte de una historia favorita.	III.A.1. El niño participa en actividades de pre lectura y actividades relacionadas con la lectura.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repite o “mete la cuchara” en las partes repetidas de cuentos predecibles. • participa en la representación de una lectura en voz alta durante la hora de círculos o instrucción en grupos pequeños. • Elige el centro de lectura/biblioteca durante su período de juego libre. • Recrea un cuento favorito usando títeres, accesorios o personajes de fieltro. • Le lee un libro a una muñeca o animal de peluche en el centro de biblioteca o de obra dramática. • Le pide al maestro que le 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee libros con argumentos y personajes que son fáciles de que el niño entienda, recuerde y recree. • Lee libros con partes repetidas y anima al niño a unirse durante la lectura. • Incluye libros de ficción y de no ficción en las selecciones de lectura en voz alta y en el centro de lectura/biblioteca. • Coloca libros (y objetos manipulables) que han sido leídos y representados en los centros, para que los niños tengan acceso durante los períodos de juego independiente. • Coloca libros de conceptos o temas relacionados en cada centro para

		<p>vuelva a leer un libro favorito.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha libros en cassettes o en discos compactos, siguiendo la historia y pasando a la página siguiente en el momento apropiado. 	<p>complementar el centro y las actividades de proyecto (libros sobre construcción o puentes en el área de bloques, menús y libros de cocina en el área de juego teatral, libros sobre plantas en el centro de ciencias).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vuelve a leer los libros en los que los niños se interesan y con los que interactúan.
<p>El niño disfruta ver los libros y contar un cuento basándose en los dibujos o de memoria.</p>	<p>III.A.2. El niño usa libros y otros materiales escritos para participar en conductas de pre lectura.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elige un libro de manera independiente y lo regresal estante cuando termina de “leerlo”. • Sostiene un libro al derecho y voltea las páginas una a la vez de una manera que no daña el libro. • Imita conductas de lectura (repitiendo lo que recuerda, señalando las palabras, moviéndose de arriba a abajo y de izquierda a derecha, barrido de retorno) en tablas, listas, libros grandes, etc. • Elige un “libro” en un programa haciendo clic en el ícono apropiado, desplazándose por el programa y cerrando el programa cuando termina. • Maneja y cuida los libros de manera respetuosa. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra y habla sobre la manera apropiada de manejar los libros de manera continua. • Demuestra y habla sobre los comportamientos apropiados de lectura (lugar de inicio, movimiento de izquierda a derecha por el texto, barrido de retorno, relacionar la voz con el material impreso) en materiales tales como listas, menús, canciones, letreros y tablas (con letras suficientemente grandes para que los niños las vean). • Crea un lugar cálido y cómodo donde los niños juegan a leer de manera independiente. • Enseña a los niños cómo usar los materiales de textos basados en tecnología y les da oportunidades de usarlos.
<p>El niño observa los materiales impresos de la vida diaria y conecta su significado.</p>	<p>III.A.3. El niño pide que se le lea o pregunta el significado del texto escrito.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pide que se le lea un libro favorito. • Pregunta qué es lo que dice en los carteles o tablas que hay en el salón de clases o en la escuela. 	<p>El maestro :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra cómo usar la información obtenida de los materiales impresos (hace plastilina siguiendo una receta; habla acerca de los insectos que tienen seis

		<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta lo que dice una nota de su casa. • Pregunta el significado de lo que está escrito en un recipiente de alimento. • Entiende que el material impreso lleva un mensaje. 	<p>patas y que las arañas tienen ocho patas después de leer un libro de no ficción acerca de las arañas).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anima a los niños a que hagan preguntas acerca de la información que se puede aprender de los materiales impresos y los propósitos del lenguaje escrito. • Demuestra cómo usar el material impreso para encontrar las respuestas a las preguntas que hacen los niños (“Veamos si en este libro podemos encontrar cómo la oruga se convierte en una mariposa”). • Comenta lo que sucede en las ilustraciones, pero enfatiza que lo escrito es lo que se lee. • Comenta sobre el significado de palabras nuevas o poco usuales y de pasajes antes y después de leer el texto.
--	--	---	--

III. ALFABETIZACIÓN EMERGENTE - CAMPO DE LA LECTURA

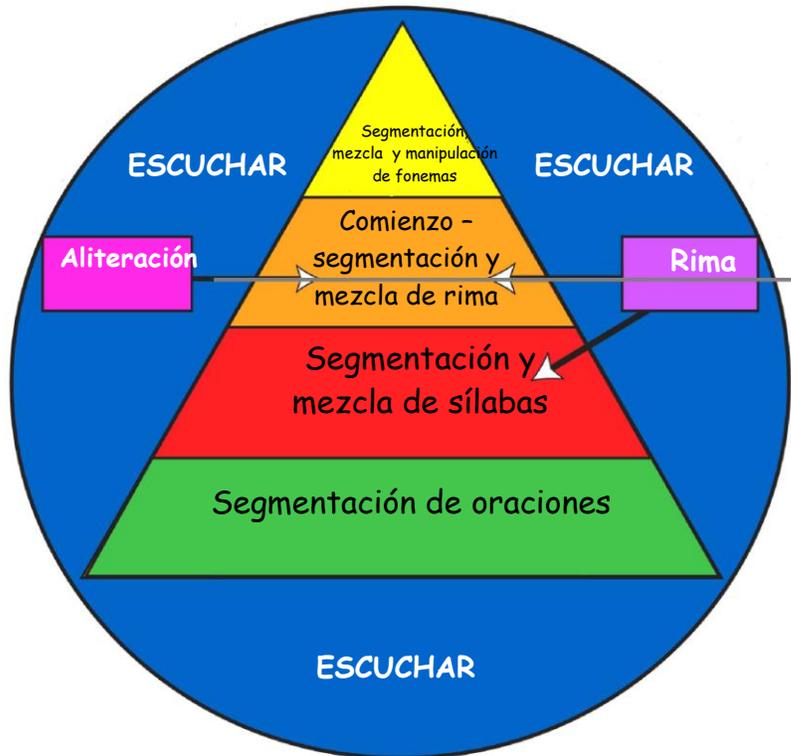
B. Destrezas de la conciencia fonológica

La conciencia fonológica es una destreza auditiva que incluye la comprensión de los sonidos de las palabras habladas. Incluye poder reconocer las palabras individuales en una oración hablada, combinando y dividiendo las palabras en sílabas, empezando con palabras compuestas ya que, dado que cada sílaba tiene un significado relacionado, es más fácil para los niños trabajar con éstas, agregando y quitando esas unidades significativas, reconociendo y produciendo palabras que riman, identificando palabras con sonidos similares al principio y para algunos niños, combinando palabras al nivel de fonemas o sonidos individuales. Dado que la conciencia fonológica empieza

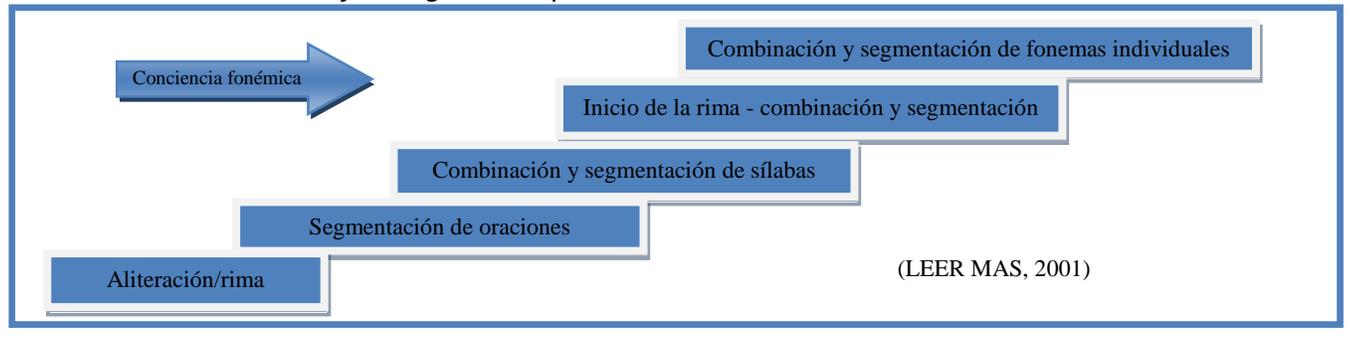
antes de que los niños hayan aprendido un conjunto de correspondencias de letra-sonido, el promover la conciencia fonológica no requiere material impreso. La conciencia fonológica representa un paso crucial para entender que las letras o los grupos de letras pueden representar fonemas o sonidos (el principio alfabético). Este entendimiento predice altamente el éxito al empezar a leer. Para los estudiantes de inglés como segundo idioma, tener algún conocimiento básico de inglés puede ser un requisito previo para el desarrollo de la conciencia fonológica en inglés; sin embargo, el idioma materno de un niño puede ayudar a apoyar el desarrollo de la conciencia fonológica en inglés. Las investigaciones demuestran que la conciencia fonológica en inglés y en español están altamente relacionadas; por lo tanto, a los niños en programas de enseñanza bilingüe/ESL se les enseñarán destrezas de conciencia fonológica conjuntamente con su idioma primario, mientras que desarrollan simultáneamente las destrezas del lenguaje en inglés. Trabajar con los sonidos individuales de las palabras es el nivel más alto de conciencia fonológica. Aunque algunos niños de pre kindergarten podrán trabajar con sonidos a este nivel, no se debe esperar que todos los niños puedan alcanzar este nivel de sensibilidad a sonidos del lenguaje tales como ("g" "a" "t" "o" = gato). El diagrama de conciencia fonológica de arriba, representa las declaraciones de investigación más reciente sobre la Conciencia fonológica acerca de cómo los niños aprenden los sonidos del lenguaje. Otra representación es la del Continuo de la conciencia fonológica que se encuentra en la Texas Spanish Reading Academy, LEER MAS y el Texas Center for Reading y Language Arts.

*Anthony, Jason L.; C.J. Longian; K. Driscoll; B.M. Phillips. 2003. "Phonological Sensitivity: A quasi-parallel progression de word structure units and cognitive operations." *Reading Research Quarterly*, Vol. 38, 470-487.

CONTINUO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA



Continuo de la conciencia fonológica en español



Alrededor de los 48 meses de edad	Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
<p><i>Nota:</i> La conciencia fonológica apenas empieza a desarrollarse entre las edades de 36 y 60 meses. Los niños deben participar en escuchar libros, poemas, canciones de cuna y canciones que contengan rima y aliteración.</p>	<p>III.B.1. El niño separa una oración de cuatro palabras hablada normamente, en palabras individuales.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repite una oración hablada por el maestro, dando un paso al frente cuando la palabra que se le asignó se menciona en la oración. • Dice (y repite) una oración de manera que se le quede grabada, separa cada palabra una de la otra usando objetos, dedos o hasta cuerpos para representar cada palabra en la oración (ej., mientras el niño dice “me gusta acariciar a los perros” levanta un dedo o mueve una ficha por cada palabra que se va diciendo). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra la separación de oraciones con oraciones de dos palabras (ej., “Yo salto”). • Anima a los niños a separar oraciones más difíciles con más palabras y palabras con más de una sílaba. • Relaciona el nombre de un niño con un solo movimiento (palabra) para ayudar a los niños a entender el concepto de la palabra (“Vanessa es una persona, una palabra, así que nos movemos una vez”).
	<p>III.B.2. El niño combina palabras para formar una palabra compuesta.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crea una palabra nueva al unir dos palabras para formar palabras compuestas (“lava” + “manos” = “lavamanos”; “toca” + “discos” = “tocadiscos”; “arco” + “iris” = “arcoiris”; “saca” 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra cómo usar rompecabezas de palabras compuestas y tarjetas de dibujos cuando practica cómo combinar y separar palabras compuestas que dicen en voz alta. • Provee rompecabezas de

		<p>+ “puntas” = “sacapuntas”).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa tarjetas de dibujos para crear palabras compuestas. • Forma palabras compuestas respondiendo con una segunda parte después de que el maestro dice la primera parte. • Nombra las dos palabras que se dicen en una palabra compuesta cuando el maestro se lo pide. 	<p>palabras compuestas y tarjetas con dibujos para que los niños los usen en la práctica de juego independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anima a los niños a que formen una variedad de palabras compuestas agregando diferentes terminaciones a la primera parte cuando él la dice (dice “saca” y los niños deben decir “puntas” “corchos”). • Da ejemplos de dos palabras que cuando se unen forman una palabra compuesta.
	<p>III. B.3. El niño elimina una palabra de una palabra compuesta.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Separa palabras compuestas ya sea eliminando la primera o la segunda parte y diciendo la palabra que queda (ej., “girasol” – “sol” = “gira”; arcoiris” - “arco” = “iris”). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dice palabras compuestas y luego dice solamente la primera o la segunda parte (dice “arcoiris”, luego dice “arco”; el niño responde “iris”).
	<p>III.B.4. El niño combina sílabas en palabras.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplauda con el maestro mientras dicen juntos los nombres de los niños, separando las partes. • Combina dos sílabas para decir una palabra (ej., “pa” + “pel”= “papel”; “li” + “bro” = “libro”). • Dice la segunda sílaba de los objetos relacionados con el tema, cuando el maestro dice la primera sílaba, luego la palabra completa (el maestro dice: “ca” y el niño dice “sa” = “casa”). • Aplauda mientras pronuncia las sílabas de 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra cómo aplaudir una vez por cada sílaba en los nombres de los niños. • Anima a los niños a que aplaudan una vez mientras dice cada sílaba de los nombres de los niños. • Demuestra cómo unir los dibujos (y las sílabas que van con cada parte) de objetos conocidos de dos sílabas cortados en dos piezas para formar una palabra. • Anima a los niños a que practiquen a unir las partes de los dibujos (y las palabras) a la vez que unen los sonidos para decir la palabra.

		<p>su propio nombre y las de los nombres de sus compañeros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha una palabra conocida (hasta de tres sílabas) y aplaude las sílabas. • Escucha el nombre segmentado de un compañero y lo combina de nuevo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dice la primera de dos sílabas de una palabra conocida de dos sílabas y anima a los niños a decir la segunda sílaba.
	<p>III.B.5. El niño puede eliminar una sílaba de una palabra.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha las partes de las palabras de dos sílabas y completa la sílaba que queda cuando el maestro pregunta qué es lo que queda cuando se quita la primera sílaba (“árbol” – “ár” = “bol”; “cama” – “ca” = “ma”). • Elige un objeto relacionado con el tema (de una a tres sílabas) y elimina la primera o la última sílaba de esa palabra. • Participa en juegos de palabras que se enfocan en jugar con sílabas. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra cómo y juega juegos de palabras a nivel de sílabas (dice el nombre del niño y luego dice el nombre sin la primera sílaba). • Anima al niño a que repita la manipulación a nivel silábico con su propio nombre y con los nombres de sus amigos. • Provee dibujos cortados en tres piezas de palabras conocidas de tres sílabas; demuestra y permite que el niño participe en separar los dibujos mientras dice la palabra en voz alta, omitiendo la primera o la última sílaba.
<p>El niño puede distinguir cuando dos palabras riman.</p>	<p>III.B.6. El niño puede producir una palabra que rima con una palabra dada.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Señala el dibujo que no rima con los otros dos dibujos. • Da los pares de palabras que riman de una canción infantil. • Identifica las palabras que riman en la lectura en voz alta de un libro escrito en rima. • Identifica dos objetos que riman cuando los saca de la canasta de rimas. • Produce palabras sin sentido que riman con una palabra dada. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recita canciones infantiles que contienen palabras que riman y atrae la atención del niño hacia cómo esas palabras tienen los mismos sonidos al final. • Lee libros que tienen palabras que riman y le ayuda al niño a observar los sonidos de esas palabras. • Juega juegos de rimas usando objetos y dibujos que riman.

		<ul style="list-style-type: none"> Participa en juegos de palabras que se enfocan en hacer palabras que riman (tío, mío, sío). 	
El niño puede distinguir cuando dos palabras empiezan con el mismo sonido.	III.B.7. El niño puede producir una palabra que empieza con el mismo sonido que un par de palabras dadas.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hace pares con dibujos que empiezan con el mismo sonido. Identifica palabras en trabalenguas que empiezan con los mismos sonidos. Clasifica objetos que empiezan con los mismos sonidos y los pone en grupos. Participa en juegos de palabras que se enfocan en palabras que empiezan el mismo sonido (“Carmen come camarones”). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> Provee objetos comunes que los niños pueden nombrar y clasificar en grupos que empiezan con los mismos sonidos. Juega juegos de palabras que se enfocan en palabras que empiezan con el mismo sonido.
	III.B.8. El niño combina el comienzo (la consonante o las consonantes iniciales) y la rima (la vocal al final) para formar una palabra monosilábica conocida apoyándose en imágenes.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> Selecciona el dibujo apropiado entre varios dibujos cuando el maestro dice una palabra segmentada entre el comienzo y la rima (ej., cuando se muestran varios dibujos y un adulto dice “p”+ “ala”, el niño selecciona el dibujo de la pala). Clasifica los objetos de acuerdo con un comienzo dado, como papel y papá. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> Demuestra cómo usar dos partes de un dibujo de una palabra monosilábica conocida, mientras que la combina en voz alta, llevando las palabras a segmentos de comienzo (consonante/consonantes) — rima (el resto de la palabra). Provee dos partes de un dibujo de una palabra monosilábica conocida para que los niños practiquen la manipulación durante el juego mientras combinan oralmente las palabras y las llevan a segmentos de comienzo (consonante/consonantes) — rima (el resto de la palabra). Presenta dibujos u objetos y le pide al niño que señale o seleccione el dibujo/objeto que el maestro dice haciendo

			una pausa entre el comienzo y la rima.
	<p>III.B.9. El niño combina el comienzo y la rima para formar una palabra monosilábica conocida apoyándose en imágenes.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dice el nombre de palabras monosilábicas conocidas cuando el maestro dice la palabra con una breve pausa entre el comienzo y la rima. • Dice su propio nombre con una breve pausa entre el comienzo y el resto de los sonidos (“P” “epe”; “L” “isa”). • Participa en juegos de palabras que se enfocan en formar palabras que riman o palabras que empiecen con el mismo sonido (“flor, amor”, “tres tristes tigres”). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dice palabras conocidas con una clara separación entre el comienzo y la rima (dice, “Juguemos “p” “elota” o “Toquen su “c” “abeza”). • Demuestra cómo segmentar y combinar nombres usando el comienzo y el resto de la palabra.
	<p>III.B.10. El niño reconoce y combina dos fonemas para formar una palabra real, apoyándose en imágenes.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecciona un dibujo y dice los sonidos de las letras de la palabra (“r” + “e” + “y” = rey). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra cómo usar dibujos para identificar y combinar los fonemas para formar palabras. • Presenta dibujos y le pide al niño que combine los fonemas para formar la palabra.

III. ALFABETIZACIÓN EMERGENTE - CAMPO DE LA LECTURA

C. Destrezas del conocimiento del alfabeto

El conocimiento de las letras es un componente esencial para aprender a leer y escribir. Los niños pequeños aprenden mejor cuando se les presenta la información en contexto y cuando los educadores proveen oportunidades para que los niños creen experiencias que hagan significativo el material. La práctica de la memorización (ó el método de destreza e instrucción) puede resultar en frustración y actitudes negativas hacia el aprendizaje. Sabiendo cómo funcionan las letras en la escritura y cómo estas letras se conectan con los sonidos que los niños oyen en las palabras, es crucial para el éxito de los niños en la lectura. El conocimiento de las letras combinado con la conciencia fonológica, es la clave para que los niños entiendan el principio alfabético. Los niños usarán esta conexión sonido/letra para empezar a identificar las palabras escritas, como su nombre y otras palabras conocidas.

Alrededor de los 48 meses de edad	Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño dice la letra con la que empieza su nombre.	III.C.1. El niño reconoce por lo menos 20 letras mayúsculas y por lo menos 20 letras minúsculas.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee las letras en las tarjetas de nombres, en los carteles, libros y letreros que hay en el salón de clases. • Participa en los juegos de identificación del alfabeto a la hora de los círculos de actividades (“Si tu nombre empieza con” di <i>hurra</i>). • Manipula letras en una variedad de maneras (encuentra letras enterradas en la arena; clasifica las letras, relaciona letras mayúsculas/minúsculas). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombra letras en una variedad de situaciones, ayudando al niño a distinguir una letra de otra, haciendo conexiones significativas para el niño (relacionando la letra con el nombre del niño u otras palabras importantes; semejanzas y diferencias entre las letras). • Le da al niño muchas oportunidades para decir el nombre de las letras mientras trabajan con libros, tablas, muros de letras o materiales manipulables (letras magnéticas o de plástico, rompecabezas, sellos, etc.). • Les pide al niño que diga la primera letra de una palabra o una letra específica, cuando leen libros, tablas o poemas. • Le pide al niño que relacione las letras de plástico con una matriz alfabética en un tablero y que diga cada letra al ir relacionándolas. • Juega juegos que tienen impreso el nombre de cada

			niño con letras lo suficientemente grandes para que el niño las pueda ver (rompecabezas de nombres, clasificaciones de nombres, pescando nombres, etc.).
El niño identifica la letra asociada con el sonido de las primeras letras de su nombre.	III.C.2. El niño reconoce, por lo menos, 20 sonidos de letras.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • Identifica la letra que emite un sonido determinado. • Participa en juegos de identificación de sonido/letra a la hora de círculos (“Yo espío algo que empieza con /s/. ¿Qué letra es esa? ¿Qué estoy viendo?”). • Señala el sonido objetivo cuando se le muestran de 2 a 4 letras. 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • Conecta el sonido que emite una letra mientras escribe una palabra frente al niño. • Instruye al niño para que relacione los sonidos de las letras con los nombres de las letras y las figuras impresas de esas letras (“El cuento dice, ‘aquí está el perro’. Vamos a encontrar la palabra perro en el libro. Perro empieza con /p/. Esa es la letra p. Aquí está la palabra que empieza con esa letra”). • Demuestra cómo escribir el nombre de los niños haciendo los sonidos de las letras mientras escribe cada letra (Juan empieza con /j/. ¿Cuál es la letra que emite ese sonido?). • Demuestra cómo escribir por razones auténticas, diciendo lentamente las palabras y relacionando el sonido con la letra que se está escribiendo. • Permite que los niños participen en la escritura interactiva, animando a los niños a escribir los sonidos iniciales de las palabras que tienen letras que están empezando a reconocer.
El niño produce el sonido correcto de la	III.C.3. El niño produce el sonido	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • Hace los sonidos de su nombre mientras intenta 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • Conecta el sonido que emite una letra con esa letra

<p>primera letra de su nombre.</p>	<p>correcto de por lo menos 10 letras.</p>	<p>escribir las letras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produce el sonido correcto cuando se muestra la primera letra de su nombre. • Hace el sonido correcto mientras señala una letra en un libro o un cartel. • Clasifica los objetos en el recipiente de letras (encuentra los artículos que empiezan con “B”). 	<p>específica (“Mateo empieza con ‘m’. ‘M’ hace el sonido /m/”).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra explícitamente cómo pasar de la letra que los niños pueden ver al sonido que esa letra emite (“Casa empieza con la letra ‘c’. ‘C’ dice /k/”). • Señala una letra en una palabra escrita en un texto impreso, tal como una tabla, póster, cartel, libro, canción, letrero, etc. y les pide a los niños que hagan el sonido que de esa letra. • Le da al niño un pequeño conjunto de letras (de 3 a 5) y le pide que haga el sonido de cada letra. • Le da al niño oportunidades de practicar cómo hacer conexiones de letra/sonido con nombres y otras palabras que son el objetivo durante el juego independiente.
------------------------------------	--	---	--

III. ALFABETIZACIÓN EMERGENTE - CAMPO DE LA LECTURA

D. Destrezas de la comprensión de textos leídos en voz alta

La lectura frecuente de libros se relaciona considerablemente con la preparación para la escuela: los niños a los que se les lee habitualmente, tienen más posibilidades de adquirir destrezas de lenguaje apropiadas de la edad. Exponer a los niños a muchos tipos de libros, tanto de ficción como informativos, ayuda a que los niños de pre kindergarten se familiaricen con el lenguaje de los libros y el formato de las historias. Los niños desarrollan los conceptos de las estructuras de las historias, acciones de los personajes y conocimiento acerca de la estructura de los textos informativos, lo cual influye la manera en que entienden, interpretan y asocian lo que ya saben, con la información nueva. Conforme los niños se convierten en lectores, este entendimiento de cómo funcionan las historias facilita su comprensión de lectura, lo cual es la meta final de aprender a leer. Leer libros en inglés con los niños del programa ELL (English Language Learners) aumentará su conocimiento del idioma inglés y de vocabulario. En los salones de clases que tienen niños que están aprendiendo inglés, también es de gran importancia que los niños lean literatura en su idioma materno cuando sea posible. Los conceptos de estructura de la historia, acciones de los personajes y texto informativo pueden aprenderse por medio de textos en su idioma materno, así como por medio de textos en inglés.

Alrededor de los 48 meses de edad	Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño interactúa con una historia mientras se lee en voz alta.	III.D.1. El niño vuelve a contar o vuelve a representar una historia después de que se lee en voz alta.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en la representación de una historia conocida, ya sea a la hora de círculos o en un grupo pequeño. • Vuelve a contar y relata la secuencia de los eventos principales de una historia. • Relaciona experiencias personales con un acontecimiento de una historia (tal como relatar una visita personal al zoológico después de que se ha leído una historia de un zoológico). • Lee usando las imágenes de los libros para recordar las palabras sus historias favoritas. • Inventa finales originales o alternativos para las historias. • Dice lo que pudiera pasar después si continuara la historia. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provee accesorios, títeres, personajes de fieltro, etc. para que los niños los usen mientras representan una historia conocida o un cuento de hadas. • Ayuda a los niños a construir un mapa de la historia con un principio, un medio y un final claros. • Provee tarjetas de la historia para ayudar a los niños cuando vuelvan a contar las secuencias de las historias. • Anima a los niños a producir efectos de sonido por medio de instrumentos musicales sonidos del medio ambiente que sean adecuados a lo que está pasando en las historias. • Extiende la historia hasta los centros de actividades para que los niños continúen la línea de la historia, los personajes o los conceptos de otras maneras (hacer un

			<p>dibujo acerca de la historia en el centro de arte; plantar semillas de zanahorias en el centro de ciencias).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coloca los objetos usados durante la hora de círculos en los centros para que los niños los usen e interactúen con ellos durante el juego independiente. • Lee regularmente textos que son culturalmente relevantes para los niños. • Invita a personas voluntarias a contar historias en el salón de clases.
El niño interactúa con los libros al describir lo que se ve/lee en el libro.	III.D.2. El niño usa la información que aprendió en los libros al describir, relatar, categorizar o comparar y contrastar.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona experiencias propias con hechos leídos en los libros (“Cuando fui al doctor...”). • Demuestra cómo plantar semillas después de escuchar una lectura acerca de plantar semillas. • Describe las razones para clasificar aviones y helicópteros de manera separada de los barcos o carros. 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • Lee libros informativos. • Permite que el niño participe en actividades que resaltan el contenido que aprendieron de la historia, después de leer un texto informativo, (crea un organizador gráfico que separa las arañas de los insectos basándose en sus características físicas). • Extiende los textos informativos hacia los centros proporcionando materiales con los que los niños puedan interactuar (una lupa para examinar las partes de una planta).
El niño hace y contesta preguntas apropiadas de su edad acerca del libro.	III.D.3. El niño hace y contesta preguntas apropiadas de su edad acerca del libro.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • Hace preguntas con respecto a la historia o al texto informativo (“¿Qué acaba de pasar?” “¿Qué podría pasar después?” “¿Qué pasaría si...?” “¿Por qué les pareció tan tonto que...?” “¿Cómo se solucionó el problema?”).= • Identifica la portada del libro y dónde empezar a leer. • Comenta lo que hacen el autor 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • Provee experiencias que se relacionan con aspectos específicos del argumento de una historia (haciendo muñequitos de pan de jengibre después de leer una historia acerca de un muñequito de pan de jengibre). • Permite que el niño participe en pensar acerca de la

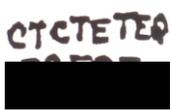
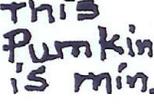
		<p>y el ilustrador.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace comentarios acerca de los personajes o acciones dentro de una historia. • Participa activamente mientras se le lee en voz alta prediciendo lo que puede pasar después en la historia. • Habla acerca de otras maneras en que la historia pudiera terminar. • Explica qué puede pasar si hubiera diferentes personajes en la historia. 	<p>historia deteniéndose en momentos estratégicos en una historia y pidiendo al niño que haga predicciones acerca de lo que puede pasar después.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le ayuda al niño a crear nuevos finales en las historias conocidas, usando accesorios, títeres y/o dictado. • Hace que el niño participe en la creación de libros hechos por la clase con finales alternativos.
--	--	---	---

IV. ALFABETIZACIÓN EMERGENTE: CAMPO DE LA ESCRITURA

Los niños en edad de pre kindergarten generan hipótesis acerca de cómo funciona el lenguaje escrito y empiezan a explorar los usos de la escritura por sí mismos. También empiezan a pedirles a los adultos que les escriban letreros y letras. A los niños les encanta imitar a los adultos escribiendo una letra o escribiendo notas en el refrigerador. Esta “escritura de mentiras” inicia el desarrollo de destrezas de un niño con la palabra escrita. A través de estas experiencias tempranas de escritura, los niños pequeños desarrollan un entendimiento inicial acerca de las formas, características y funciones del lenguaje escrito. Con el tiempo, los intentos del niño por escribir se empiezan a parecer más a la escritura convencional. Los niños aprenden a escribir por medio de muchas experiencias como estas. **Nota: Esta tabla representa las etapas del desarrollo de la escritura identificadas en inglés.**

Etapas del desarrollo de la escritura (inglés)

1.		Garabatos al azar – El niño escribe empezando en cualquier parte de la página.	7.		Palabras separadas – Los grupos de letras tienen espacios entre sí para parecer palabras.
2.		Garabatos controlados – La progresión de los trazos es de izquierda a derecha.	8.		Rotulando dibujos – El sonido inicial de una imagen coincide con una letra (Perro).
3.		Garabatos circulares – Los círculos o los óvalos fluyen en la página.	9.		Conciencia de los materiales impresos de la vida diaria – Se copia los materiales impresos de la vida diaria, tal como los nombres en los estantes.
4.		Dibujando – Los dibujos cuentan una historia o transmiten un mensaje.	10.		Etapas de transición ortográfica u ortografía inventada – Se usa la primera letra de una palabra para representar la palabra (Yo fui al museo de la naturaleza).
5.		Letras simuladas – Éstos pueden ser símbolos personales o convencionales, tales como un corazón, una estrella o letras con líneas adicionales.	11.		Se usan las letras iniciales y finales para representar una palabra (cat (gato)).

6.		Series de letras – Éstas se desplazan de izquierda a derecha y continúan hacia abajo como las letras reales. No hay separaciones ni correlación con palabras o sonidos.	12.		El sonido intermedio es una consonante (grass (césped)).
13.		El sonido intermedio está en la posición correcta, pero la vocal está equivocada (grass (césped)).	16.		Se desarrolla la escritura de oraciones completas (The pumpkin is mine (Esta calabaza es mía)).
14.		El niño escucha las letras iniciales, intermedias y finales (I like the pink flowers (Me gustan las flores rosas)).	17.		Escritura de oraciones completas – El niño escribe una oración completa. (The pumpkin is mine (Esta calabaza es mía)).
15.		Se desarrolla la escritura de frases (Conejo en el sol).			

IV. ALFABETIZACIÓN EMERGENTE - ÁMBITO DE LA LECTURA

A. Destrezas de motivación para escribir

Conforme los niños observan a los adultos escribir para muchos propósitos, desarrollan el entendimiento de que la escritura transmite un significado. Al principio, los niños dibujan como una manera para comunicarse. Esta es la etapa más temprana de la escritura. Los niños pequeños trazan líneas y garabatean “notas” en un intento de imitar la conducta de los adultos al escribir y empiezan a hacer conexiones entre la palabra escrita y la palabra hablada. Con este entendimiento de la función y el significado del texto nace la motivación para usar el texto de la misma manera. Hay que tomar en cuenta que lo importante no es lo que escriben los niños, sino el hecho de que escriban algo para comunicar un mensaje, ya sea en la forma de garabatos, dibujos parecidos a las letras o series de letras.

Alrededor de los 48 meses de edad	Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño participa en el dibujo libre y en actividades de escritura.	IV.A.1. El niño usa intencionalmente garabatos/escritura para transmitir significados.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Firma su nombre en hojas de ingreso, en sus obras de arte, en sus gráficas, cartas, listas, etc. • Usa diseños parecidos a las letras cuando toma una orden en un restaurante imaginario durante el juego teatral. • Escribe unas cuantas letras o simula letras como leyenda bajo un dibujo. • Hace letras en crema de afeitar. • Construye una estructura de bloques para representar la casa de los tres osos basándose en un cuento y le pide al maestro que le ayude a escribir “no entrar”. • Le deja un recado al maestro en la “tablero de mensajes”. • Le envía una carta a un amigo en el buzón del salón de clases. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en “pensar en voz alta” mientras escribe, incluyendo por qué está escribiendo, lo que piensa acerca de qué escribir y las técnicas que usa para escribir, tales como empezar arriba y a la izquierda, desplazándose de izquierda a derecha, dejando un espacio entre cada palabra, barrido de retorno y puntuación. • Incluye una variedad de materiales de escritura en todas las áreas del salón de clases. • Motiva al niño a que firme su nombre en situaciones importantes (para demostrar propiedad, sus opiniones, membrecía, etc). • Modela la escritura como medio de comunicación con uno mismo y con los demás (escribiendo notas para recordarse a sí mismo de cosas por hacer). • Escribe diariamente noticias compartidas por uno o dos niños cada día. • Permite que el niño

			<p>participe en la creación de libros hechos por la clase, en respuesta a la literatura, excursiones e intereses de los niños.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anima al niño a escribir como parte de situaciones de juego auténticas, tales como hacer letreros para jugar con bloques, listas para comprar comestibles en el juego dramático, anotar observaciones en el centro de ciencias. • Envía a casa del niño diarios de actividades, tales como un diario de cumpleaños o un diario de las mascotas.
--	--	--	---

B. Destrezas para transmitir significado de manera independiente

Los niños participan en el uso de materiales impresos en maneras que transmiten sus significados en diferentes situaciones. Mientras los niños interactúan entre sí en el juego, hacen listas, toman pedidos, rotulan y dejan notas para comunicar lo que ha ocurrido durante su juego.

Alrededor de los 48 meses de edad	Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño “escribe” espontáneamente de diferentes maneras.	IV.B.1. El niño usa letras o símbolos de manera independiente para formar palabras o partes de palabras.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Escribe” garabatos o formas lineales y las identifica como escritura (“Mira lo que escribí” o “¿Qué escribí?”). • Rotula un dibujo con formas que parecen letras. • Escribe espontáneamente letras que conoce, tales como las de su nombre. • Participa en “escribe lo que hay en el salón”, copiando las letras de los carteles, tablas, muros de letras, libros, etc. • Realiza una encuesta de la clase con la pregunta del día, tal como 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capta la atención del niño para que observe cómo se trazan las letras al hablar acerca de las características de las letras conforme las escribe. • Anima al niño a que conecte el significado con su dibujo al preguntarle qué escribió. • Provee oportunidades para que el niño use letras magnéticas o plásticas o los sellos de letras para crear sus propios nombres. • Provee diarios, oportunidades regulares y acceso para

		“¿Tienes una mascota?”.	<p>que el niño escriba en su diario.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene una silla de autor para motivar al niño a “leer” de su diario. • Provee al niño tarjetas de palabras con dibujos en los que puede relacionar las letras.
El niño anota su propio nombre de cualquier manera que pueda.	IV.B. 2. El niño escribe su propio nombre (nombre propio o apodo), no necesariamente con la completa ortografía correcta o letras bien formadas.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribe su nombre de memoria en las listas de espera de los centros y en su trabajo de arte. • Rotula con su nombre un edificio en el centro de construcción. • Firma una tarjeta de agradecimiento dirigida a los bomberos que llevaron el camión de bomberos a la escuela. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provee hojas de registro en las que los niños pueden anotar su nombre. • Crea gráficas usando las preguntas que el niño debe responder al escribir su nombre debajo de encabezado apropiado, tal como: “¿Cuál es tu sabor favorito de helado? ¿Vainilla, chocolate o fresa?” “¿Cómo te sientes hoy? Alegre o triste”. • Pide al niño que escriba su nombre en su trabajo de arte, gráficas, cartas, listas y noticias del día.

C. Destrezas para formar letras

Teniendo oportunidades y situaciones significativas, los niños avanzan por etapas, desde la etapa de garabatos para comunicar significados, hasta las formas que parecen letras, incluyendo tal vez algunas letras convencionales.

Alrededor de los 48 meses de edad	Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño “escribe” cuando se lo piden.	IV.C.1. El niño escribe algunas letras de manera independiente si se lo piden (no necesariamente bien formadas).	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribe su nombre con letras, pueden no estar bien formadas y le podrían faltar algunas letras. • Copia letras de las etiquetas de alimentos. • Copia letras en la bolsa 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra cómo formar las letras y provee oportunidades para que el niño escriba en papel blanco sin renglones. • Pide al niño que escriba las letras de los sonidos

		<p>con “gel” (bolsita de plástico llena de gel para el pelo).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribe acerca de su parte favorita de su visita al zoológico. • Escribe una lista de deseos para su cumpleaños. • Rotula un edificio en el centro de construcción como “estación de policía”. 	<p>iniciales que escucha en las palabras escritas en tablas, listas, noticias diarias, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habla acerca de las características de las letras mientras las escribe frente al niño. • Provee una variedad de materiales para practicar la escritura, tales como arena, crema de afeitar y pintura para usar con los dedos. • Provee materiales en todas las áreas de juego para que el niño escriba. • Crea un boletín de la clase pidiéndole al niño que dicte historias e ideas, contribuyan con dibujos y escritos y haga títulos o leyendas.
--	--	--	--

IV. ALFABETIZACIÓN EMERGENTE – CAMPO DE LA ESCRITURA

D. Conceptos acerca de las destrezas del texto

Así como los niños aprenden a hablar hablando, los niños aprenden conceptos acerca del texto interactuando con materiales impresos. A los niños, puede parecerles que la escritura es simplemente conversaciones que se han escrito. Sin embargo, hay reglas que se aplican a la escritura que no aplican al habla. Estas reglas específicas que regulan cómo registrar los pensamientos por escrito tienen que aprenderse, para que los niños puedan volverse más competentes comunicando sus pensamientos y acciones.

Alrededor de los 48 meses de edad	Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño observa materiales impresos y se da cuenta el texto es lo que se lee y no la imagen.	IV.D.1. El niño usa algunas convenciones de escritura apropiadas cuando escribe o da un dictado.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garabatea una lista empezando en la parte superior de la página. • Dicta una historia y cuando termina dice “fin”. • Participa escribiéndole una carta a un personaje de una historia y haciendo una sugerencia basada en lo que ha pasado en la historia. • Escribe su nombre. • Muestra interés en escribir su apellido. • Garabatea y/o escribe comenzando en la parte izquierda de la hoja y siguiendo hacia la derecha. • Garabatea o escribe más o menos en una línea horizontal. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modela conceptos acerca del texto y “piensa en voz alta” mientras escribe frente al niño (empezando en la parte superior izquierda, desplazándose de izquierda a derecha, dejando un espacio entre palabras, barrido de retorno, de arriba abajo, signos de puntuación). • Escribe cartas de agradecimiento con los niños, dirigidas a las personas adecuadas después de excursiones o eventos especiales. • Le pide al niño que cuente o vuelva a contar historias con principio, medio y final cuando se toma dictado.

V. CAMPO DE LAS MATEMÁTICAS

El entendimiento matemático de los niños de pre kindergarten se basa en el conocimiento informal de cantidad, que desarrollan aún antes de recibir enseñanza alguna. Los niños pequeños saben inmediatamente si alguien recibe más galletas que ellos. Les gusta decir su edad, tal como señalando con cuatro dedos para decirle a un adulto cuántos años tienen. Los niños típicamente usan cantidades durante el juego para saber quien anotó un gol. Los maestros pueden usar este interés temprano en comunicar ideas relacionadas con las matemáticas para fomentar más aptitudes matemáticas en el medio ambiente preescolar. Los maestros pueden enriquecer los entornos y ofrecer oportunidades en secuencia, de manera que los niños de pre kindergarten exploren destrezas matemáticas. El apoyar efectivamente las destrezas matemáticas tempranas, se requiere del uso creativo de herramientas de enseñanza, incluyendo el juego, el dibujo y la tecnología de computación.

La base de cualquier programa de educación temprana de matemáticas debe enfocarse en la habilidad de los niños pequeños para resolver problemas. Desarrollando su capacidad para hacer preguntas detalladas, para reconocer problemas en su ambiente y para usar el razonamiento matemático con los materiales conocidos del salón de clases. Los maestros tienen que reconocer que la enseñanza temprana de las matemáticas no se limita a una hora específica durante el día en pre kindergarten. En cambio, es una parte natural de cualquier ambiente de aprendizaje de pre kindergarten de calidad. Los maestros aumentan el aprendizaje matemático de los niños cuando hacen preguntas que provocan la clarificación, extensión y desarrollo de entendimiento nuevo. Por ejemplo, cuando los niños usan bloques para construir, su maestro puede introducir conceptos tales como más alto, enfrente de, detrás, más grande y más pequeño. Durante un proyecto de arte, como el poner botones en el contorno del dibujo de una persona, el maestro puede decir que la persona necesita cinco botones en su camisa. Un niño puede poner dos botones y otro niño pone tres. Durante las actividades de lectura compartida, el maestro puede preguntar “¿Cuántos pájaros ven en esta página?”.

La evidencia de acumuladas investigaciones indica que los niños de pre kindergarten están listos para recibir enseñanza que se desarrolla sobre un conjunto rico de destrezas matemáticas informales. Los maestros deben estar conscientes de lo que se sabe acerca del nivel de desarrollo y destrezas de cada estudiante. Por ejemplo, algunos niños pudieran no estar listos aún para la comunicación oral de algunas ideas matemáticas debido a un retraso en el lenguaje. Otros niños pudieran mostrar dificultades con la coordinación motora fina que se necesita para trabajar efectivamente con objetos manipulables. Los niños con retraso en el habla pueden aprender y expresar ideas matemáticas en maneras que requieran menos vocabulario oral, tal como el uso de materiales concretos. Estos resultados se proveen para ayudar a fomentar un programa de matemáticas de calidad para los niños de pre kindergarten en Texas. Los *Estándares de pre kindergarten de Texas* están divididos en estas áreas de destrezas: contar, símbolos matemáticos, sumar y restar, geometría, medición y clasificación y patrones.

Debido al alto uso del lenguaje en la enseñanza de matemáticas, los maestros deben ser pacientes y adaptarse a las respuestas más lentas de los niños del programa ELL. Estos niños con frecuencia adquirirán el vocabulario de matemáticas tanto en el idioma materno como en inglés. Por esta razón, puede ser benéfico para los niños que están aprendiendo inglés, que aprendan los conceptos y vocabulario nuevos en su idioma materno y realicen prácticas de matemáticas en el idioma materno de los niños y en inglés.

V. CAMPO DE LAS MATEMÁTICAS

A. Destrezas de conteo

Los niños en edad de pre kindergarten muestran una preparación básica para contar y para contar usando medios no verbales y verbales.

Alrededor de los 48 meses de edad	Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño identifica objetos.	V.A.1. El niño sabe que los objetos o las partes de un objeto se pueden contar.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • Coloca los objetos en una fila y empieza a contarlos. • Dice que los lunares en un dibujo pueden contarse. 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • Muestra objetos que pueden ser contados, tales como los objetos de adentro o los de afuera en la naturaleza. • Usa narrativas de títeres para explicar cuándo se deben contar los objetos, como en <i>Los tres cochinitos</i>, diciendo: “Vamos a contar los cerditos”. • Demuestra cuando hay que contar para determinar si hay suficientes materiales para una actividad.
El niño recita en orden los nombres de los números hasta el 10.	V.A.2. El niño usa palabras para contar de memoria del 1 al 30.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • Recita en orden los nombres de los números hasta el 30. • Recita en orden los nombres de los números empezando con un número que no es “1”. 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra cómo contar en voz alta empezando con el número 1. • Demuestra cómo contar en voz alta empezando con un número que no es 1. • Incorpora el conteo en las actividades diarias, tales como canciones de conteo y actividades físicas.
El niño cuenta de uno en uno hasta 4 objetos.	V.A.3. El niño cuenta de uno en uno de 1 a 10 objetos.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • Mueve, toca y/o señala cada objeto mientras cuenta, usando correspondencia de uno a uno (un objeto con un número). • Sabe que cada dedo representa un número que cuenta (2 dedos representan dos, 3 dedos representan tres, etc.). 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • Provee una variedad de objetos que pueden usarse para contar. • Cuestiona el entendimiento de cantidades del niño preguntándole: “¿Cuántos tienes?” • Usa un títere para representar la manera de contar correctamente objetos individuales.

<p>El niño identifica objetos que pueden ser contados.</p>	<p>V.A.4. El niño demuestra que el orden de la secuencia de conteo es siempre el mismo, sin importar lo que se cuente.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra la secuencia de conteo cuando el conteo no cambia (Al contar un grupo de 3 osos, cuenta 1, 2, 3... Luego cuando al contar 3 monos, cuenta 1, 2, 3...). • Cuenta las hojas en el piso, las uvas en una bandeja o el número de niños en el centro de biblioteca. • Demuestra la secuencia de conteo usando títeres. • Canta una canción de conteo sin ayuda, ej., “1, 2, 3 patitos”. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provee una variedad de objetos (cubos, osos, figuras, etc.) y enseña que la secuencia de conteo permanece igual. • Usa títeres para demostrar que el conteo siempre sigue la misma secuencia. • Provee herramientas para ayudar al niño a organizar conjuntos de números, tales como cartones de huevos cortados de manera que quepan un número específico de huevos (un cartón para 4 huevos con 4 huecos de plástico). • Demuestra canciones de conteo durante el día.
<p>El niño cuenta hasta 4 objetos y demuestra un entendimiento de que el último número que cuenta indica cuántos objetos se contaron.</p>	<p>V.A.5. El niño cuenta hasta 10 objetos y demuestra que el último número que cuenta indica cuántos objetos se contaron.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuenta 8 vacas de plástico y dice: “Tengo 8 vacas”. • Cuenta los niños que hay en un centro y dice: “Tres de mis amigos están aquí”. • Cuenta el número de pelotas en el área de juegos. • Cuenta a los niños que comen manzanas durante la hora de la merienda. • Cuenta sus dedos y dice: “Tengo 5 dedos”. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les hace preguntas a los niños mientras cuentan (pregunta: “Ián, ¿cuántos tienes ahora?” o “¿Cuántas manzanas hay?”). • Usa un títere para demostrar el conteo de niños en un grupo pequeño. • Les pide a los niños que repitan y enfatizan el último número que se dijo al contar. • Hace juegos en los que los niños demuestran que el último número que se cuenta indica el número en el juego. • Provee oportunidades para que los niños cuenten e indiquen el último número.
<p>El niño empieza a entender que los objetos pueden contarse.</p>	<p>V.A.6. El niño demuestra un entendimiento de que al contar, los objetos se pueden escoger</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuenta de 2 a 10 objetos en diferentes órdenes (de izquierda a derecha; de derecha a izquierda; de arriba a abajo; de abajo a arriba; etc.). • Cuenta los objetos que se 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra cómo contando objetos en diferentes órdenes usando un títere (el títere empieza a contar de derecha a izquierda y luego cuenta de izquierda a derecha, etc.).

	<p>en cualquier orden.</p>	<p>pusieron en un recipiente y se tiraron para formar un juego de objetos colocados al azar en una mesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuenta el mismo montón de objetos en una mesa en diferentes órdenes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anima a los niños a que cuenten objetos (tales como osos o botones) acomodados de manera diferente (verticalmente, horizontalmente, derechos). • Provee oportunidades de jugar juegos tales como lanzar pelotitas, palomitas, etc. en los que se cuentan los objetos que lanzados. • Modela estrategias de conteo (mover el objeto después de contarlo, colocarlo en varias filas, etc.) para mostrar que los objetos pueden contarse en diferente orden. • Demuestra a los niños que una colección de objetos puede alinearse en una fila y luego contarse.
<p>El niño demuestra el uso correcto de la palabra “primero”.</p>	<p>V.A.7. El niño usa los términos verbales ordinales.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa números ordinales (primero, segundo, tercero, cuarto, quinto) para contar objetos. • Le dice a un amigo: “Tú eres el primero en la fila. Yo soy el segundo. Juan es el cuarto”. • Identifica en los juegos quién quedó en primer lugar, segundo lugar, etc. • Usa números ordinales para describir el orden de lo que pasó en una historia, incluyendo el “siguiente” y el “último” evento de la historia. • Usa términos ordinales para describir la secuencia de actividades diarias (describe un horario diario). • Señala una carta cuando se le pregunta “¿Cuál es la 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra y usa los términos verbales ordinales en una variedad de contextos, tales como juegos, formándose en fila, etc. • Enfatiza quién quedó en primer lugar, etc. en un juego. • Les lee historias a los niños que dan una secuencia clara de eventos (tal como <i>Los tres ositos</i>), haciendo preguntas para que los niños participen en resumir la historia (“¿Qué pasó primero?”, “¿Qué pasó en segundo lugar?”). • Demuestra oportunidades para usar términos ordinales durante el día, como al formarse, al sentarse a la mesa para el almuerzo, etc.

		cuarta carta?”, “¿Cuál es la quinta carta?”	
El niño identifica verbalmente sin contar el número de objetos de 1 al 3.	V.A.8. El niño identifica verbalmente sin contar el número de objetos de 1 al 5.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mira una colección de 1 a 5 objetos y dice rápidamente el número de objetos sin tener que contarlos (mira 3 cubos rojos en la mesa y dice tres sin tener que contar). • Mira dos grupos separados de objetos y dice cuál grupo tiene más, menos, o lo mismo sin contarlos. • Usa las palabras “igual”, “más”, “menos”, o “menos que” para describir juegos de hasta 5 objetos. • Dice el número de puntos de un lado de una ficha de dominó cuando se la muestran rápidamente. • Mira la página de una historia y dice el número de puntos, animales u objetos en la página. • Señala 4 bloques y dice sin contar: “Hay 4 bloques”. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provee juegos que requieran respuestas rápidas a conjuntos pequeños de objetos, tales como usar cartas con puntos de 1 al 5 para jugar “Go Fish”. • Muestra brevemente un conjunto de cubos y pide a los niños que digan el número que representa. • Muestra brevemente la mitad de una ficha de dominó y pide a los niños que decidan qué número se muestra. • Provee oportunidades para comparar colecciones de hasta 5 objetos. • Pregunta: “¿Cuál conjunto tiene más? y ¿Cuál conjunto tiene menos?” al mostrar dos conjuntos de objetos. • Provee un conjunto de objetos y pide a los niños que hagan un conjunto con el mismo número, o con 1 más o 1 menos. • Provee dos grupos de cubos y pregunta: “¿Cuántos cubos hay en cada grupo?” Luego, “¿Tienen el mismo número en cada conjunto?”
El niño reconoce numerales de un dígito del 1 al 4.	V.A.9. El niño reconoce numerales de un dígito del 0 al 9.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dice el nombre del número para los numerales del 0 al 9 que están escritos en papel, tarjetas y partes de juegos. • Salta con un pié las veces que un numeral escrito indica. • Separa las tarjetas que tienen numerales 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les dice a los niños la diferencia entre letras y números. • Provee oportunidades para participar en juegos que usan tarjetas con numerales, objetos numerados o dado con numerales del 0 al 9.

		<p>impresos de las que tienen letras impresas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juega juegos para encontrar numerales “escondidos” en el salón de clases, tal como en “Yo espío”. 	
--	--	--	--

B. Destrezas para sumar y restar

Los niños de pre kindergarten usan estrategias formales e informales para hacer una colección más grande o más pequeña. Esto incluye al maestro demostrando conductas matemáticas y pidiendo a los niños que hagan lo mismo.

Alrededor de los 48 meses de edad	Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño entiende que sumar uno o más objetos concretos a un conjunto, aumentará el número de objetos en el conjunto.	V.B.1. El niño usa modelos concretos o hace un problema verbal en forma de situación, en el que se suman hasta 5 objetos.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • Crea problemas verbales en forma de situación (cuenta una historia) que incluye sumas. • Muestra 1 dedo, luego añade 3 más. • Muestra la unión (suma) de 1 cubo más a un conjunto (hasta 5). • Juega juegos de números como “Chutes and Ladders” (serpientes y escaleras). • Dice cómo usaron la suma de un objeto más para resolver un problema. 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • Modela problemas simples en forma de situación tal como “Hay 1 oso en una cueva. Si 2 osos más entran a la cueva, ¿cuántos osos hay en total en la cueva?” • Usa los dedos para mostrar a los niños como resolver un problema de suma (muestra 2 dedos, luego 1 más para mostrar 3). • Pone una fila de objetos y le pide al niño que invente una historia usando esos objetos. • Modela la suma usando un conjunto de objetos (ej., usa fichas para hacer un problema de suma – muestra 2 fichas y agrega 1 ficha más para mostrar 3). • Juega juegos de mesa con los niños durante la hora de los centros de actividades.
El niño entiende que quitar uno o más objetos de un conjunto,	V.B.2. El niño usa modelos concretos o	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • Crea problemas verbales en forma de situación que incluyen la resta. 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • Modela problemas simples en forma de situación, tales como: “Si tengo 4 carros y

<p>disminuye el número de objetos en el conjunto.</p>	<p>hace un problema verbal en forma de situación para restar de 1 a 5 objetos de un conjunto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra 4 dedos, luego quita 1 dedo para mostrar que quedan 3. • Quita objetos de un conjunto y dice lo que queda. • Juega juegos de números que muestran la resta. • Dice cómo usaron la resta para quitar objetos de un conjunto. 	<p>quito 2, ¿cuántos me quedan?”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa sus dedos para mostrar a los niños cómo quitar para resolver problemas de resta (sostiene 3 dedos y luego quita 1 para mostrar que quedan 2). • Modela la resta usando un conjunto de fichas (el maestro muestra 4 fichas y quita 2 para mostrar que quedan 2).
<p>El niño identifica dos grupos de objetos colocados lado a lado y dice si son iguales o no iguales.</p>	<p>V.B.3. El niño usa estrategias informales para compartir o dividir hasta 10 objetos en partes iguales.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa estrategias informales para crear oportunidades de compartir en partes iguales (quita 1 objeto a la vez para distribuirlos en partes iguales entre 2 amigos). • Intercambia varios objetos o conjuntos pequeños por uno más grande (4 dulces pequeños parecen ser igual que 1 dulce grande). • Demuestra cómo compartir has 10 objetos con un amigo. • Usa lenguaje asociado a compartir en partes iguales “uno para ti, uno para mí”. • Actúa literatura que muestra cómo compartir objetos. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra lo que es compartir en partes iguales, dividiendo un <i>Tootsie Roll</i> entre dos niños cortándolo en partes más pequeñas. • Modela y observa a los niños usando la estrategia de compartir en partes iguales (el niño recibe un conjunto de objetos y se le dice que comparta. El niño divide el conjunto diciendo: “uno para ti, uno para mí” para compartir en partes iguales). • Usa literatura que incluye historias acerca de niños que comparten objetos. • Le pide al niño “ayudante” que le dé a cada niño en la clase cierto número de botones, como para un proyecto de arte de toda la clase. • Anima a los niños a compartir cuando se les muestra un conjunto de objetos. • Anima a los niños a compartir un conjunto de objetos escondidos cubiertos con un pedazo de papel. El niño toma los objetos, uno a la vez y los

			<p>comparte con un amigo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Demuestra cómo dividir en partes iguales al tomar un recipiente con palomitas y dividir las palomitas en recipientes más pequeños.
--	--	--	--

V. CAMPO DE LAS MATEMÁTICAS

C. Destrezas para la geometría y el sentido espacial

Los niños de pre kindergarten reconocen, describen y nombran los atributos de las figuras geométricas.

Alrededor de los 48 meses de edad	Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño reconoce figuras comunes.	V.C.1. El niño nombra figuras comunes.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica las figuras con los ojos tapados, usando su sentido del tacto (“Esta figura tiene 4 lados. Es un cuadrado”). • Identifica figuras comunes, tales como el círculo, el cuadrado, el rectángulo, el triángulo y el rombo. • Sabe el número de lados de cada figura, tales como el círculo, el cuadrado, el rectángulo, el triángulo y el rombo. • Describe los atributos de las figuras usando su propio lenguaje. • Usa vocabulario matemático para describir los dibujos de figuras (“Este triángulo tiene 3 lados y 3 esquinas”). • Identifica informalmente sólidos comunes, tales como pelotas, cajas, latas y conos, luego, usando posiblemente un lenguaje más formal como esfera, cubos, conos. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseña los nombres de las figuras comunes (círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo) cuando muestra ilustraciones o en el medio ambiente del salón de clases. También, estas figuras básicas se podrían enseñar como descriptores formales o cotidianos, como rombo (diamante) o elipse (óvalo). • Usa juegos de esconder objetos o búsquedas de tesoro para que los niños puedan encontrar figuras. • Usa objetos comunes para representar figuras geométricas, como platos desechables, manteles individuales, relojes, etc. en el centro de juego teatral. • Provee oportunidades para que los niños identifiquen figuras, tanto las colocadas sobre la mesa, como las que se identifican en la vida real (área de juegos, etc.). • Anima a los niños a que usen los atributos de las figuras para describir el trabajo de arte: (“Mi carro tiene una puerta que tiene 4 lados”).
El niño manipula figuras usando sus habilidades motoras gruesas y finas.	V.C.2. El niño crea figuras.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Junta figuras para hacer objetos de la vida real y otras figuras (usando un cuadrado y un triángulo para hacer una casa). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provee figuras (objetos manipulables o papel de construcción) que los niños pueden combinar (un triángulo y un cuadrado

		<ul style="list-style-type: none"> • Separa figuras para hacer objetos de la vida real y otras figuras (recortando un dibujo de una casa en un triángulo y un cuadrado). • Crea nuevas figuras al juntar 2 o más figuras para formar una figura nueva (2 triángulos juntos forman un cuadrado). • Usa vocabulario matemático para describir las ilustraciones de figuras (“Esta casa tiene 4 lados y 4 esquinas”). • Une o separa sólidos para hacer objetos de la vida real y otros sólidos (una esfera y un cono forman un cono de helado). • Crea figuras usando piezas de rompecabezas. 	<p>forman una casa).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provee materiales para hacer figuras, tales como plastilina y palillos. • Demuestra un variedad de sólidos para manipular (plastilina y palillos, usando la plastilina para identificar las esquinas y los palillos para identificar los lados). • Demuestra el lenguaje apropiado para describir las figuras (“Este cuadrado tiene 4 lados y 4 esquinas”). • Anima a los niños a que usen lenguaje matemático apropiado para describir las figuras. • Provee una variedad de sólidos para manipular. • Lleva a los niños afuera para identificar sólidos que hay en la naturaleza (semillas como esferas).
<p>El niño empieza a usar el lenguaje para describir la ubicación de objetos.</p>	<p>V.C.3. El niño demuestra el uso de palabras de ubicación (tales como “encima de”, “debajo”, “arriba”, “sobre”, “junto”, “al lado de”, “entre”, “frente a”, “cerca”, “lejos”, etc.).</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa “cerca” y “lejos” para describir el juego en el área de juegos y en el salón de clases. • Sigue instrucciones: (coloca un animal de peluche “sobre” “alrededor” “debajo” de la silla). • Sigue instrucciones cuando juega juegos, como a “<i>Sigue al líder</i>”. • Le dice a un amigo dónde encontrar las hojas de papel en el centro de escritura (“El papel está enfrente de los marcadores”). • Actúa las historias, poemas y rimas usando palabras posicionales. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modela palabras posicionales usando un títere (el títere coloca un objeto pequeño sobre la rodilla del niño). • Canta canciones con palabras posicionales (“<i>Hokey Pokey</i>”). • Provee juegos y/o actividades que requieren colocar objetos en ciertos lugares (una silla y un osito de peluche). • Juega juegos como “<i>Sigue al líder</i>” con los niños. • Anima a los niños a usar palabras posicionales para describir dónde están las cosas en el salón de clases. • Lee historias e identifica las posiciones de los personajes y de los objetos.

<p>El niño mueve objetos durante el juego libre.</p>	<p>V.C.4. El niño desliza, voltea y gira las figuras para demostrar que no cambian.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que una figura no cambia aunque cambie de posición (deslizándolo, volteando o girando la figura de un <i>geoblock</i> sobre la mesa). • Desliza un triángulo de un lugar a otro y dice que el triángulo es el mismo (“Mira, mi triángulo es igual aquí y allá”). • Voltea la figura para mostrar que es la misma (voltea un cuadrado y dice: “Éste es todavía un cuadrado”). • Gira un triángulo <i>geoblock</i> en dirección de las manecillas del reloj o al revés y dice que el triángulo tiene la misma forma. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Señala la posición de los objetos en el salón de clases y en la naturaleza. • Demuestra cómo deslizar, voltear y girar para mostrar que la figura mantiene la misma forma. • Permite que los niños participen en formar figuras con brazos o piernas (2 niños se sientan y unen los pies para formar un cuadrado en el piso). • Permite que los niños participen en juegos que tienen figuras móviles (los niños mueven su propia figura en el tablero de juego).
--	---	--	---

V. CAMPO DE LAS MATEMÁTICAS

D. Destrezas de medición

Los niños de pre kindergarten describen o demuestran verbalmente los atributos de personas u objetos, tales como longitud, área, capacidad o peso.

Alrededor de los 48 meses de edad	Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño entiende que la longitud de los objetos puede variar y puede compararse.	V.D.1. El niño reconoce y compara alturas o longitudes de personas y objetos.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • Dice quién es más alto al comparar la estatura de 2 o más de sus amigos. • Acomoda de 2 a 10 objetos en orden de más corto a más alto o de más alto a más corto sobre la mesa. • Usa palabras de medición que pueden describir altura (“más alto”, “más bajo”, “más largo”, “más pequeño”). • Dibuja de 2 a 10 objetos o personas de diferentes estaturas o longitudes (dibuja a su familia e incluye una persona más alta como Mamá y una persona más baja como él mismo). • Usa bloques de construcción para mostrar que 1 bloque largo puede formarse con 2 o más bloques más pequeños. 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • Compara la estatura de los niños midiendo cada niño en una gráfica de crecimiento en el salón de clases. • Usa vocabulario de medición para hablar de estatura (“Niños, ¿quién es más alto Beto o Susy?”). • Anima a los niños a dibujar objetos y personas de diferentes longitudes o estaturas (“Hoy, niños en el centro de arte, hagan el dibujo de su familia”). • Modela que 1 bloque largo puede formarse con 2 o más bloques más pequeños. • Usa unidades de medición no usuales incluyendo objetos cotidianos para medir longitud (eslabones, clips, lombrices, etc.).
El niño empieza a reconocer cuánto puede colocar dentro de un objeto.	V.D.2. El niño empieza a reconocer cuánto se puede colocar dentro de un objeto.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • Compara la cantidad de espacio que ocupan los objetos (coloca un bloque pequeño arriba de uno más largo para determinar cuál ocupa más espacio). • Demuestra la capacidad usando arena y agua (llena recipientes con arena y agua). • Compara la capacidad de 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • Les pide a los niños que coloquen las tazas más pequeñas dentro de las más grandes. • Anima a los niños a predecir cuántas cubetas de agua se necesitan para llenar la pecera. • Guía y pregunta a los niños que están usando la arena y el agua para que determinen

		<p>los recipientes por su tamaño (llena 2 o más recipientes de diferente tamaño– taza, cuarto de galón, etc.- los coloca de mayor a menor o de menor a mayor).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acomoda las tazas para el té de la más pequeña a la más grande o de la más grande a la más pequeña en el centro de juego teatral. 	<p>a cuáles recipientes les cabe más o menos (“¿A cuál de estos le cabe más arena? ¿A cuál le cabe menos arena? ¿Cómo sabes? Muéstrame cómo puedes comparar estos dos recipientes para ver cuánto les cabe).</p>
<p>El niño entiende que los pesos de los objetos pueden variar y pueden compararse.</p>	<p>V.D.3. El niño reconoce y compara informalmente el peso de los objetos o de las personas.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa una báscula o una balanza para determinar los objetos pesados o ligeros u objetos del mismo peso. • Usa las manos para comparar el peso de los objetos (sostiene calabazas de varios tamaños y dice cuál es más pesada más ligera). • Describe cuál pesa más usando términos matemáticos (pesado, ligero, más que, etc.). • Compara su propio peso con el peso de otros objetos, tales como muñecas, animales de peluche, etc. (“Estoy más pesada que mi muñeca”). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra cómo usar una báscula para comparar objetos (coloca 2 osos en una cubeta y un montón de bolitas de algodón, pregunta “¿Cuál pesa más?” y anota las respuestas de los niños. • Les da a los niños objetos de diferente peso para comparar y les pregunta “¿Cuál pesa menos?” “¿Cuál pesa más?” y anota las respuestas en tablas. • Demuestra cómo usar las palabras de comparación, tales como: más pesado, más ligero, más que, etc. • Anima a los niños a que explique cuáles objetos son más pesados o más ligeros (“¿Cuál es más ligero, esta pluma o tu carrito de juguete?” “¿Cómo lo sabes?”).

<p>El niño muestra conciencia del paso del tiempo.</p>	<p>V.D.4. El niño usa el lenguaje para describir los conceptos asociados con el paso del tiempo.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describe el horario diario al decir lo que pasa después en el día. • Habla con amigos acerca de lo que pasó ayer, lo que está pasando hoy y lo que creé que puede pasar mañana. • Asocia el lenguaje del tiempo para describir los eventos del día (“en la mañana”, “después de la merienda”, “mañana” y “ayer”). • Usa los términos “más rápido y más despacio” para describir tiempo o movimiento. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite que los niños participen en el diálogo de “las noticias diarias” y anota los eventos de hoy, mañana o ayer. • Comenta el horaio diario usando términos como “antes del almuerzo vamos a ir a...”, “después del recreo vamos a tener un visitante”, etc. • Anima a los niños a que hagan un libro de la clase acerca de las experiencias que pasaron en el pasado. • Promueve los juegos que demuestran más rápido y más despacio, tales como carreras durante el recreo. • Permite que los niños participen en actividades que pueden usarse para comparar directamente la duración de los eventos (“¿Cuánto dura una canción en un CD?” “¿Cuánto me tardo en comerme mi merienda?”).
--	--	---	--

V. CAMPO DE LAS MATEMÁTICAS

E. Destrezas de clasificación y de patrones

Los niños de pre kindergarten ordenan y clasifican objetos usando uno o más atributos. Empiezan a usar los atributos de los objetos para duplicar y crear patrones. (Al que típicamente se refiere como pensamiento algebraico como ha sido descrito en los puntos principales de NCTM). Con instrucción formal, participarán en la creación y el uso de gráficas reales y pictográficas.

Alrededor de los 48 meses de edad	Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño clasifica objetos que son iguales y diferentes.	V.E.1. El niño clasifica objetos que son iguales y diferentes en grupos y usa el lenguaje para describir en qué se parecen y se diferencian los grupos.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pone todos los carros en una caja y todos los camiones en una caja diferente y dice por qué. • Organiza objetos con un atributo común (todos los tigres en un montón y todas las jirafas en otro montón y dice por qué). • Organiza los bloques en el centro de construcción de acuerdo con la forma y el tamaño y explica lo igual y lo diferente. • Clasifica una variedad de objetos (frutas y verduras, vehículos, animales; etc.) y dice por qué. • Clasifica objetos en grupos y explica las razones de agrupamiento. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra y discute los atributos de los objetos (tamaño, colores, tipo, etc.). • Le pide al niño que clasifique una variedad de materiales (osos, figuras, botones, vehículos, juguetes, etc.) y registra sus decisiones de clasificación. • Demuestra cómo clasificar y rotular los grupos de materiales (clasifica y rotula las frutas rojas y azules). • Les pide a los niños que describan por qué se clasificaron los materiales en grupos específicos (“¿Por qué pusieron todos estos juntos?” “¿Por qué pusiste éstos aquí?” “¿En qué se parecen y en qué se diferencian?” • Usa actividades de limpieza para clasificar los objetos donde se deben colocar en cada centro.

<p>El niño reconoce que los datos pueden organizarse en una representación gráfica.</p>	<p>V.E.2. El niño recopila datos y los organiza en una representación gráfica.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coloca objetos concretos o representaciones de ilustraciones en una gráfica de piso (usa una manzana o una naranja para mostrar su fruta favorita). • Contesta la pregunta de la semana (“¿Tienes un gato?”) y pone una marca en la gráfica de sí o no. • Compara los datos en gráficas o tablas (ej., habla acerca de la gráfica hecha en la clase que muestra cómo llegan los niños a la escuela — caminando, carro, autobús, camioneta— “Miren, Juan llega a la escuela caminando. Veo que su nombre está aquí”). • Usa lenguaje matemático para describir datos (más, menos, igual, más largo, más corto, etc.). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra y discute la información recabada (“¿Quién se puso los mismos zapatos hoy?”). • Anima a comparar la información; registra la información (registra que el niño dijo: “¡Nuestra clase come más frutas que verduras!” etc.). • Representa y discute la información recabada en tablas y gráficas (“¿Cuál sabor de helado le gusta más a la mayoría de ustedes?”).
<p>El niño empieza a reconocer patrones.</p>	<p>V.E.3. El niño reconoce y crea patrones.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica patrones repetitivos en la naturaleza. • Reconoce y crea patrones en la ropa, en la alfombra u patrones en el salón de clases (puntos y cuadrados en la alfombra). • Contribuye con fotos para el patrón del anuario de la clase (recorta dibujos para el patrón del anuario de la clase). • Usa diferentes materiales (botones, cuentas, cubos de colores) para crear 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crea patrones con sonidos y movimientos físicos para que los niños lo imiten (aplauso, paso, aplauso, paso...). • Usa cuentas y/u otros objetos para demostrar patrones y les pide a los niños que describan el patrón. • Modela y permite que los niños formen patrones repetitivos con otros niños (entrelazando cubos para hacer los patrones A,B,A,B y AA,BB,AA,BB y ABC,ABC). • Les lee a los niños literatura que contiene patrones repetitivos obvios. • Les pide a los niños que

		<p>collares de patrones (2 botones, 2 cuentas, 2 botones, 2 cuentas).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los patrones repetitivos en un libro predecible y dice la siguiente línea antes de voltear la página. • Crea un patrón repetitivo usando diferentes bloques de colores. 	<p>describan un patrón usando objetos manipulables (una torre hecha alternando cubos amarillos y rojos puede ser presentada mientras les hace preguntas para motivar a los niños a describir su patrón repetitivo de colores.</p>
--	--	---	---

VI. CAMPO DE LAS CIENCIAS

VI. CAMPO DE LAS CIENCIAS		
<p>A. Destrezas de la física</p> <p><i>Los niños de pre kindergarten aprenden a explorar las propiedades de los materiales, las posiciones y el movimiento de los objetos a través de investigaciones que les permite darse cuenta de los atributos de cada uno de éstos. Estas exploraciones continúan mientras los niños usan los atributos para clasificar objetos, hacer observaciones y predicciones, resolver problemas, hacer comparaciones y hacer preguntas. Los niños aprenden acerca de las fuentes de energía al investigar y hablar acerca de la luz, el calor, la electricidad y el magnetismo.</i></p>		
Alrededor de los 48 meses de edad	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
<p>VI.A.1.</p> <p>El niño describe, observa e investiga las propiedades y características de objetos comunes.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa los sentidos para explorar y el lenguaje sensorial para describir propiedades de los materiales naturales y de los materiales hechos por el hombre (madera, algodón, pelaje, lana, piedras, magnetismo, piel, plástico, poliestireno, papel; para aprender sus características y capacidades. • Examina y describe la textura de los materiales (sal, harina y azúcar durante los proyectos de cocina; rodillos, esponjas y plumas cuando se pinta usando varias herramientas; superficies de papel de aluminio, papel para congelar y lija). • Clasifica y agrupa objetos en maneras significativas basadas en una o más propiedades (dura/suave o pesado/ligero; materiales hechos de – madera, plástico, roca, color). • Predice si los materiales se hundirán o flotarán; investiga las hipótesis y saca conclusiones basándose en experiencias previas. • Describe y compara los efectos que tienen los imanes sobre otros objetos (se atraen hacia ciertas cosas pero no a todas). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra cómo describir una variedad de materiales usando sus propiedades para discutir semejanzas y diferencias. • Pide a los niños que describan una variedad de materiales naturales y hechos por el hombre, usando sus sentidos del tacto, del olfato y del oído. • Incluye a los niños en la comparación y la exploración de cómo los objetos o materiales responden cuando hacen contacto con otras cosas, tales ser colocado en el agua, en una tabla inclinada o dejarlo caer sobre una mesa. • Pide a los niños que observen y describan los cambios en la naturaleza (hielo derritiéndose en la orilla de la ventana, agua congelándose en el congelador, vapor saliendo de una tetera).
<p>VI.A.2.</p> <p>El niño investiga y describe la posición</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • observa, mide, describe y demuestra las diversas maneras 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anima a los niños a explorar el movimiento, tanto adentro como

y el movimiento de los objetos.	<p>en que los objetos se pueden mover (derecho, en zigzag, al rededor, rápido, despacio).</p> <ul style="list-style-type: none"> Investiga y expone sus conclusiones después mover una variedad de vehículos de juguete en diferentes superficies. 	<p>afuera del salón de clases (carros en rampas, vagones que se jalen o se empujen).</p> <ul style="list-style-type: none"> Juega juegos que usan movimiento y/o sonido (“<i>Sigue al líder</i>”). Provee una variedad de materiales para hacer sonidos.
<p>VI.A.3. El niño usa aparatos de medición simples para aprender acerca de los objetos.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> Investiga y discute la masa de una variedad de objetos (rocas, plumas, cadena de metal, etc.) usando una báscula o una balanza, categoriza los objetos pesados (pesado/ligero); y longitud de objetos (largo/corto). Mide el volumen de agua, arena, etc. usando medidas no usuales (4 tazas para llenar una cubeta chica). Mide la longitud usando unidades no estandarizadas. Observa y describe la temperatura de los materiales, incluyendo la temperatura del aire de afuera (más frío/ más tibio/ más caliente). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> Modela y discute la masa de una variedad de materiales usando una báscula o una balanza. Modela y registra las conclusiones obtenidas en la comparación de las masas. Provee oportunidades y una variedad de materiales las para explorar el peso, la longitud y el volumen.
<p>VI.A.4. El niño investiga y describe las fuentes de energía incluyendo la luz, el calor y la electricidad.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> Describe las fuentes de calor y luz (Sol, viento y agua como fuentes de energía) y los temas de seguridad asociados con estas fuentes. Identifica juguetes que necesitan pilas y aparatos en casa que necesitan electricidad para funcionar. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> Demuestra un vocabulario apropiado para las fuentes de energía tal como “encendido/apagado” para la luz (electricidad). Discute y modela asuntos de seguridad asociados con el calor y la electricidad. Comenta y modela cómo investigar las predicciones de los niños.
<p>B. Destrezas de las ciencias biológicas <i>Los niños de pre kindergarten son naturalmente curiosos acerca de las características de los organismos. Los niños entienden las diferencias entre los seres vivos y los objetos no vivos.</i></p>		
Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
<p>VI.B.1. El niño identifica y describe las características de los</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> Describe color, tamaño y forma de los organismos. Describe las necesidades de los 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> Modela y provee oportunidades (comparando flores, insectos y animales) y herramientas (lupa)

organismos.	<p>animales de alimento, agua, aire y refugio o las necesidades de las plantas de agua, nutrientes, aire y luz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compara las diferencias y semejanzas de los animales (los peces viven en el agua, los perros y gatos tienen piel, todas las aves tienen plumas). • Usa las herramientas de la ciencia (lupa y herramientas de medición) para observar y hablar acerca de las plantas y los animales. 	<p>para que los niños comparen las características de los seres vivos y los objetos no vivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discute y provee organismos para observación de hábitats, movimientos y características de animales (hormigas, cochinillas, lombrices, larvas y orugas).
<p>VI.B.2. El niño describe los ciclos de la vida de los organismos.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planta semillas, luego observa, comenta y registra el crecimiento de las plantas. • Observa, registra y comenta las etapas del ciclo de vida de un organismo (bebé, perro, gato y pollo). • Describe las características y las diferencias entre los seres vivos y los objetos no vivos. • Observa y comenta el crecimiento de los seres humanos (tablas de crecimiento al principio del año escolar y de nuevo al final del año). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modela y provee oportunidades para que los niños planeen investigaciones de ciclos de la vida (plantan un jardín en el salón de clases o en el área de juegos para ver crecer las semillas). • Modela y provee las oportunidades para registrar las conclusiones de las observaciones cuando observan los ciclos de la vida. • Provee oportunidades para comentar y comparar los ciclos de la vida, incluyendo sus mascotas (la vida humana comparada con la vida de un perro). • Provee oportunidades para que los niños observen el crecimiento humano (los niños llevan a la escuela sus fotos de bebés y las comparan con cómo se ven ahora).
<p>VI.B.3. El niño reconoce, observa y comenta la relación de los organismos con su medio ambiente.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comenta cómo los animales y los seres humanos dependen de las plantas (las aves comen semillas, las vacas comen pasto, los seres humanos comemos verduras). • Observa, comenta y registra a los organismos vivos (arañas, insectos, gusanos, caracoles, pájaros) en su medio ambiente natural para aprender acerca de sus hábitos. • Observa, comenta y registra los 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modela y ayuda a los niños a crear horarios para el cuidado de sus animales/plantas (comenta en los grupos pequeños lo que se puede necesitar para tener peces o un conejo en el salón de clases). • Provee un hábitat para que los niños observen, comenten y registren las criaturas en su ambiente natural (los peces en un acuario, la casa de una lombriz o una mariposa, un hormiguero, un

	<p>cambios de estación en los árboles y los organismos de su vecindario (observa a los pájaros en la primavera mientras recogen materiales para hacer sus nidos).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comenta cómo las estaciones del año afectan su vida diaria (la ropa que usa o las actividades que juega). • Describe y explica el comportamiento de los animales (un pájaro construyendo un nido). 	<p>terrario para caracoles, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provee experiencias al aire libre para observar, explorar y hablar acerca de los animales en sus hábitats naturales (el nido de un pájaro en un arbusto, un jardín para mariposas, un leño podrido o un estanque).
<p>C. Destrezas de las ciencias de la tierra y el espacio <i>Los niños de pre kindergarten son estudiantes entusiastas acerca de la tierra y el espacio. Les intriga su ambiente local. Descubrir su lugar en el mundo es divertido y emocionante para ellos.</i></p>		
Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
<p>VI.C.1. El niño identifica, compara y comenta acerca de los materiales de la Tierra y sus propiedades y usos.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observa, discute y compara los materiales de la Tierra (rocas, tierra y arena) usando lupas, coladores, agua y básculas. • Identifica la importancia de la tierra, la luz solar, el aire y el agua para el crecimiento de las plantas. • Comenta y explica las maneras en que se usan los materiales de la Tierra para construir casas, caminos y para propósitos decorativos (los usos de las rocas). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incluye a los niños para examinar, comparar y comentar acerca de las rocas, la tierra, el agua y la arena, usando herramientas tales como lupas, coladores y básculas. • Provee actividades al aire libre para que los niños observen, exploren y comenten cómo los seres humanos usamos las rocas y otros materiales naturales (la tierra para las jardineras, las rocas para la construcción).
<p>VI.C.2. El niño identifica, observa y comenta acerca de los objetos en el cielo.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observa y comenta las características de las nubes y hace representaciones (pintando con los dedos las nubes en el cielo). • Hace preguntas y/o comentarios acerca del Sol, las estrellas y la Luna. • Investiga qué les pasa a los objetos que se exponen al Sol (a los niños se les quita el frío, se crean luces de colores cuando un prisma se cuelga en la ventana). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en pláticas acerca de observar varios objetos en el cielo (nubes y sus formas, la posición del Sol durante la hora del recreo). • Habla acerca del cielo en la noche y lo compara con el cielo en el día.

<p>VI.C.3. El niño observa y describe lo que pasa durante los cambios, de la Tierra y el cielo.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observa y describe cómo los diferentes objetos (roca, metal) responden al calor del Sol en un día soleado o en un día frío/nublado. • Explica lo que pasa después de un evento del tiempo (erosión después de una tormenta, movimiento de las hojas durante un ventarrón). • Observa, registra y predice los cambios del tiempo diarios (tablas del tiempo). • Investiga con objetos (volando una cometa), para observar lo que pasa en un día con mucho viento. • Observa las sombras y describe la relación que hay entre la sombra y una fuente de luz (Sol, linterna, lámpara). • Investiga y saca conclusiones acerca de las sombras. • Observa los cambios de las estaciones del año. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habla acerca del clima y los cambios en el tiempo, incluye pláticas acerca de qué ropa usar cuando cambia el tiempo (lluvia, aguanieve, nieve, sol). • Provee oportunidades para la observación y las pláticas después de un evento del tiempo. • Permite que los niños participen en la investigación con objetos durante un día de mucho viento (volando una cometa). • Hace preguntas para predecir lo que pasa cuando los objetos se dejan expuestos al Sol. • Provee oportunidades y materiales y luego comenta acerca de cuándo y por qué podemos ver nuestra sombra (adentro, usando una linterna o afuera con el sol).
<p>V1.C.4 El niño demuestra la importancia de cuidar nuestro medio ambiente y nuestro planeta.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comenta acerca de las prácticas “verdes” ecológicas (conservación del agua, aire limpio, reciclado, etc.). • Participa en proyectos de conservación o reciclado (usando pocas toallas de papel, usando los dos lados del papel). • Va en una “búsqueda de basura” para limpiar el patio de la escuela. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dirige discusiones acerca de la conservación del agua (al lavarse las manos y cepillarse los dientes, etc.). • Comenta acerca del programa de reciclado de la escuela o de la comunidad y anima a las familias a participar y practicar el reciclado.
<p>D. Destrezas de seguridad personal y salud <i>Los niños de pre kindergarten demuestran un entendimiento de temas relacionados con la salud y la seguridad y los relacionan con sus rutinas y actividades diarias. Los niños aprenden a tomar decisiones saludables en cuanto a nutrición y entienden la importancia del bienestar por medio del ejercicio y el descanso.</i></p>		
<p>Resultados al final del año de pre kindergarten</p>	<p>Ejemplos de conductas de los niños</p>	<p>Ejemplos de estrategias de enseñanza</p>

<p>VI.D.1. El niño practica buenos hábitos de seguridad personal.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sigue/usa procedimientos de seguridad mientras usa herramientas y materiales comunes (pegamento, tijeras, reglas, lápices, martillos, madera, lentes de seguridad). • Dramatiza/demuestra un entendimiento de procedimientos de seguridad contra incendios (detente, déjate caer y rueda; caminando a una salida durante los simulacros de incendio, etc.). • Describe el cuidado y la seguridad de las mascotas. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica y modela los procedimientos de seguridad en el salón de clases y durante el tiempo al aire libre. • Permite que los niños participen en la dramatización de los procedimientos de seguridad (practica simulacros de incendio y emergencia, cómo encontrar refugio si no se puede salir y cómo sostener correctamente las tijeras). • Habla acerca de tener una mascota y su seguridad (cuando sea posible, proveer una mascota para el salón de clases para que los niños puedan ayudar a cuidarla).
<p>VI.D.2. El niño practica buenos hábitos de salud e higiene personal.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tose y estornuda cubriéndose con el brazo doblado (no debe cubrirse la boca con las manos). • Se lava las manos después de ir al baño y antes de la merienda y el almuerzo. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habla acerca de los buenos hábitos de salud personal. • Modela buenos hábitos de salud personal.
<p>VI.D.3. El niño identifica los buenos hábitos de nutrición y ejercicio.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y comenta acerca de las meriendas saludables y nutritivas. • Participa en la preparación de meriendas saludables y nutritivas. • Habla de que algunas sustancias no son buenas para el cuerpo. • Demuestra y entiende que los alimentos se pueden agrupar como “go” (buenos para comer), “slow” (alimentos para algunas veces) y “whoa” (alimentos menos saludables). • Demuestra y habla acerca de la necesidad de hacer ejercicio y de descansar para mantenerse saludable. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite que los niños participen en la creación de tablas, libros hechos en clase y collages de alimentos saludables y no tan saludables. • Modela y provee meriendas saludables y experiencias de cocina. • Permite que los niños participen en juegos activos y ejercicios.

VII. CAMPO DE ESTUDIOS SOCIALES

Los estudios sociales se concentran en la naturaleza de las personas y su mundo, la herencia cultural de su pasado, así como su vida y cultura contemporáneas. Los estudios sociales son integrales en la vida de los niños pequeños y de gran interés para ellos. Los niños, motivados por el deseo de conocer y lograr control sobre sí mismos y su mundo ambiental, comienzan a aprender de su familia y siguen con el mundo que los rodea. A través de los estudios sociales, los niños empiezan a desarrollar el autoconocimiento que les servirá de base para aprender acerca de los demás y del mundo. Aunque todos los aspectos de la educación tienen como meta preparar a los niños para convertirse en miembros productivos de la sociedad, los estudios sociales son especialmente adecuados para fomentar las actitudes y destrezas necesarias para la participación en una democracia. Las destrezas tales como la solución de problemas, la toma de decisiones y el trabajo independiente y en equipo en el salón de clases, prepara a los niños para ser ciudadanos que funcionan a plenitud.

Los niños de pre kindergarten vienen de una variedad de ambientes culturales y lingüísticos, por consiguiente, su entendimiento del mundo que los rodea puede ser único y muy diverso. Es importante darse cuenta que los niños aportan conocimientos diversos al salón de clases, y sin lugar a dudas, el contexto familiar del niño tiene gran influencia en su comprensión de algunos conceptos del campo de los estudios sociales. Por lo tanto, es importante incorporar y honrar el hogar, la comunidad y la diversidad del niño en su entendimiento y perspectiva del mundo.

VII. CAMPO DE ESTUDIOS SOCIALES		
A. Las personas — Destrezas del pasado y el presente		
<i>Los niños de pre kindergarten se dan cuenta del paso del tiempo y empiezan a organizar sus vidas alrededor de esto. Los niños de cuatro años aprenden a depender de eventos y rutinas que ocurren con regularidad y en un orden predecible. Empiezan a comprender eventos del pasado y cómo estos eventos tienen relación con sus actividades presentes y futuras, demostrando evidencia de su cada vez más entendimiento del tiempo, cambio y continuidad.</i>		
Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
VII.A.1. El niño identifica similitudes y diferencias en las características de las personas.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> Dibuja, pinta o colorea el contorno de su cuerpo y agrega colores para la ropa, el pelo y los ojos, que son iguales a los suyos. Comparte que las personas hablan diferentes idiomas respondiendo al maestro mientras hacen una gráfica acerca de las diferencias que han observado (“¿Cuántos hablan coreano?” “¿Cuántos hablan inglés?” “¿Cuántos hablan español?” “¿Cuántos hablan dos idiomas?”). Habla acerca de los miembros de su familia y de cómo son 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> Incorpora actividades y materiales culturales y étnicos en el currículo de todos los días, a través de la lectura en voz alta o el juego de fingir situaciones imaginarias Usa fotografías e ilustraciones para mostrar cómo las personas son parecidas y diferentes. Provee un salón de clases culturalmente sensitivo (les pide a las familias una lista de las celebraciones ellos observan). Invita a las familias a compartir las celebraciones familiares con la clase.

	<p>diferentes, tales como: algunos son más altos o de mayor edad que otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica las semejanzas entre las personas como él y sus compañeros de clases, así también como entre las personas de otras culturas. • Respeta a las personas de otras culturas. 	
<p>VII.A.2. El niño identifica semejanzas y diferencias en las características de las familias.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imita a varias personas de su familia en el centro de juego de fingir situaciones imaginarias, usando palabras y acciones. • Durante la hora de los círculos de actividades, comparte acerca de los trabajos de los miembros de su familia. • Observa ilustraciones o fotografías acerca de las familias y hace comentarios tales como: “yo tengo dos hermanas y tú tienes una”. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provee oportunidades para jugar a disfrazarse de mamá, papá, hermanos, etc. • Anima a los niños a que traigan fotos de sus familias y habla con ellos acerca de cómo las familias son semejantes y diferentes haciendo una tabla. • Invita a los familiares a de los estudiantes a visitar el salón de clases y a compartir sus costumbres, música y tradiciones.
<p>VII.A.3. El niño organiza su vida alrededor de eventos, tiempo y rutinas.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica eventos y rutinas comunes (hora de la merienda, hora de la lectura). • Categoriza intervalos de tiempo usando las palabras (hoy, mañana, la próxima vez). • Conecta eventos del pasado con eventos actuales (conectando las actividades de ayer con lo que pasará hoy). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comenta las rutinas y eventos diarios con los niños (pegando un horario diario con dibujos). • Pide a los niños que describan su día usando palabras como hoy, mañana o la próxima vez. • Anima a los niños durante el mensaje de la mañana a que conecten las actividades del día anterior con lo que está sucediendo hoy (“Miren, niños y niñas, hoy está nublado como ayer. ¿Cómo creen que estará el tiempo hoy?”).
<p>B. Destrezas económicas <i>En pre kindergarten los niños aprenden acerca del mundo en su comunidad. Los niños exploran los roles y las relaciones entre consumidores y productores y se dan cuenta de que las personas producen servicios así también como mercancías. Los niños aprenden que su comunidad se beneficia por tener muchas personas diferentes que trabajan de muchas maneras diferentes.</i></p>		
<p>Resultados al final del año de pre kindergarten</p>	<p>Ejemplos de conductas de los niños</p>	<p>Ejemplos de estrategias de enseñanza</p>
<p>VII.B.1.</p>	<p>El niño:</p>	<p>El maestro:</p>

<p>El niño demuestra que todas las personas necesitan alimento, ropa y refugio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observa libros de diferentes tipos de refugios y hace una entrada en su diario de un dibujo de su refugio. • Observa libros de diferentes clases de alimentos y hace una entrada en su diario de dibujos de lo que cenó. • Observa libros de diferentes tipos de ropa y hace una entrada en su diario de dibujos de la ropa que llevó a la escuela ese día. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comenta y hace preguntas, “¿En qué tipo de refugios viven las personas?” “¿Qué nos proveen los refugios?”, registrando las respuestas en papel para gráficas. • Muestra dibujos y comenta acerca de los alimentos que son originarios de diferentes culturas y les pregunta a los niños si ellos han comido esos alimentos. • Lee un libro durante la hora de los círculos de actividades acerca de la ropa y comenta por qué necesitamos la ropa.
<p>VII.B. 2. El niño participa en actividades que le ayudan a darse cuenta de lo que significa ser un consumidor.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa comprando artículos que encontró en la tienda/restaurante en el centro de juego de fingir situaciones imaginarias (“Tenía suficiente dinero para comprar 2 manzanas, pero no para 3”). • Comparte experiencias con los otros niños detallando las experiencias de ir de compras con su familia. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provee materiales apropiados (caja registradora, recibos, alimentos de plástico, etc.) para crear una tienda o un restaurante. • Registra las experiencias de ir de compras en papel para gráficas y las muestra para la interacción de los niños.
<p>VII.B.3. El niño discute los roles y responsabilidades de los trabajadores de la comunidad.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica a los ayudantes de la escuela (director, secretarías, enfermera, etc.) y explica cómo le ayudan al niño o a la escuela. • Pretende ser diferentes ayudantes de la escuela durante el juego. • Identifica a los ayudantes de la comunidad (policías, bomberos, paramédicos, choferes de autobús, etc.) • Pretende ser ayudantes de la comunidad durante el juego. • Participa en la creación de libros de la clase acerca de la escuela y los ayudantes de la comunidad. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invita a los ayudantes de la escuela a venir al salón de clases, o lleva a la clase a visitarlos, para que los ayudantes les cuenten a los niños acerca de su papel en la escuela. • Provee artículos apropiados para que los niños puedan pretender ser ayudantes de la escuela, tales como: escoba, trapeador, teléfono, cuadernos de notas y compresas frías. • Invita a los ayudantes de la comunidad a venir al salón o lleva a la clase a visitarlos, para que los ayudantes les cuenten a los niños acerca de su papel en la comunidad. • Ayuda a los niños a crear libros para la clase acerca de la escuela y los ayudantes de la comunidad.

C. Destrezas de geografía <i>Los niños de pre kindergarten empiezan a pensar acerca de la geografía usando la ubicación y la dirección. Los niños usan la dirección para ubicar su posición relativa en el espacio y para ubicar su casa y su escuela en la comunidad.</i>		
Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
VII.C.1. El niño identifica y crea características comunes en su medio ambiente inmediato.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • Identifica características comunes del medio ambiente en el hogar y en la escuela. (La biblioteca tiene libros. El área de juegos tiene un columpio). • Crea representaciones simples de la casa, la escuela o la comunidad (con dibujos o bloques de construcción). • Identifica las características comunes del paisaje local (casas, edificios, calles). • Trae objetos de la casa que representan el patrimonio familiar para <i>show and tell</i>. 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • Comenta acerca de las características comunes en el medio ambiente de la casa y la escuela (“¿Qué cosas tenemos en la casa y en la escuela?” Los niños responden: lavabos, alfombra, etc.). • Hace preguntas acerca de las creaciones de los niños de su casa, escuela y comunidad (le pide a los niños que describan su representación con bloques del área de juegos). • Anima a los niños a construir ciudades usando bloques para representar edificios, casas, etc. • Habla acerca de la herencia familiar de los estudiantes en la clase, la escuela y la comunidad (dando tiempo para <i>show and tell</i>).
D. Destrezas de ciudadanía <i>El niño empieza a entender la importancia de las costumbres, los símbolos y las celebraciones que representan los principios y creencias de Estados Unidos y que contribuyen a nuestra identidad nacional.</i>		
Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
VII.D.1. El niño identifica las banderas de Estados Unidos y de Texas.	El niño: <ul style="list-style-type: none"> • Identifica (señalando) la bandera de Estados Unidos cuando se lo preguntan. • Identifica (señalando) la bandera de Texas cuando se lo preguntan. • Compara las semejanzas entre la bandera de Estados Unidos y la bandera de Texas. • Comenta las diferencias entre las banderas de Estados Unidos y de 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> • Exhibe e identifica las banderas de Estados Unidos y de Texas. • Anima a los niños a que pinten/dibujen las banderas de Estados Unidos y de Texas en papel simple, ayuda a rotular con la ayuda de los niños y comenta las características las banderas. • Lee en voz alta libros apropiados acerca de banderas y hace

	Texas.	<p>preguntaa: (“¿Dónde ven las banderas?” “¿Qué colores ven en las banderas?” “¿Qué figuras ven?”).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invita a personas que saben de banderas a que visiten el salón de clases [tales como Veteranos de Guerras –VFW (<i>Veterans of Foreign Wars</i>) y representantes de organizaciones comunitarias] para que hablen con los niños de la importancia de la bandera y su manejo correcto.
<p>VII.D.2. El niño recita el Juramento de lealtad a la bandera de Estados Unidos y la bandera del estado y observa un momento de silencio*.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en actividades diarias de Juramento de lealtad. • Comenta por qué se dice el Juramento de lealtad. • Habla acerca de los lugares donde han dicho el juramente además de la escuela (partidos de pelota, asambleas, etc.). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modela el Juramento de lealtad con los niños, recordando decir lentamente y claramente. las palabras • Comenta el significado del Juramento de lealtad, enfocándose en que el Juramento muestra amor y lealtad al país. • Invita a personas a que visiten el salón de clases y hablen con los niños de la importancia de la bandera, tales como los representantes de los Veteranos de guerras –VFW • Hace una gráfica de los diferentes lugares en que los niños han recitado o escuchado el Juramento (salón de clases, eventos deportivos, asambleas o eventos en TV).
<p>VII.D.3. El niño participa en el voto como un método para la toma de decisiones en grupo.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vota en las decisiones del salón de clases (jugar adentro versus jugar afuera, cantar “<i>Twinkle, Twinkle Little Star</i>” versus. “<i>Five Little Monkeys</i>”). • Reporta al grupo las veces que su familia ha participado en votaciones. • Crea situaciones de voto en el centro de juego teatral (les pide a sus amigos que voten si quieren jugar al hospital o al restaurante). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modela y provee situaciones par votar (eleigr un libro para leer en voz alta; dónde ir a jugar en el recreo; cuál música poner para bailar). • Envía una carta a las familias para comentar acerca de su participación electoral. Hacer que los niños reporten a la clase mientras el maestro registra la información en papel para gráficas (El niño dice, “Mi mamá

		<p>votó por el alcalde el año pasado. Ella fue a la escuela de mi hermana a votar.”).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refuerza la idea de votar como una manera de resolver conflictos durante la hora de centros.
<p>VII.D.4. El niño identifica las semejanzas entre las personas como él y sus compañeros, así como entre sí y las personas de otras culturas.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica y demuestra las celebraciones familiares (dibuja y escribe acerca de los días festivos y las celebraciones familiares). • Participa en clase y comenta las costumbres y tradiciones familiares (Cinco de Mayo, Año Nuevo Chino, etc.). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comenta acerca de las costumbres y tradiciones familiares. • Invita a familias y voluntarias de la comunidad a visitar la clase para demostrar y explicar las costumbres y tradiciones.

*TEC §25.082. DÍA ESCOLAR; JURAMENTOS DE LEALTAD: MINUTO DE SILENCIO. (a) Un día escolar debe durar un mínimo de siete horas cada día, incluyendo intermedios y recreos. (b) El Consejo de administración de cada distrito escolar requiere que los estudiantes reciten una vez durante cada día escolar, en cada escuela del distrito: (1) el juramento de lealtad a la bandera de Estados Unidos de acuerdo con el 4 U.S.C. Sección 4 y sus subsecuentes enmiendas; y (2) el juramento de lealtad a la bandera del estado de acuerdo con el subcapítulo C, Capítulo 3100, del código de gobierno. (c) En caso de recibir una solicitud por escrito de los padres o tutores de un estudiante, el distrito escolar disculpará al estudiante de recitar el juramento de lealtad de acuerdo con la subsección (b). (d) El Consejo de administración de cada distrito escolar debe hacer arreglos para la observación de un minuto de silencio en cada escuela en el distrito inmediatamente después de la recitación de los juramentos de lealtad a las banderas de Estados Unidos y de Texas de acuerdo con la subsección (B). Durante el período de un minuto, cada estudiante podrá, según su decisión, reflexionar, orar, meditar o involucrarse en cualquier otra actividad en silencio que no interfiera o distraiga a otro estudiante. Cada maestro o empleado escolar a cargo de los estudiantes durante ese periodo, deberá asegurarse de que cada estudiante se mantenga en silencio y que no actúe de ninguna manera que pudiera interferir o distraer a ningún otro estudiante.

VIII. CAMPO DE LAS BELLAS ARTES

VIII. CAMPO DE LAS BELLAS ARTES		
A. Destrezas de arte		
<p><i>Los niños exploran una amplia variedad de materiales y hacen descubrimientos acerca del color, forma y textura mediante las experiencias de arte. Aprenden a expresar lo que saben y empiezan a reconocer cómo otros se expresan a través del arte. También empiezan a tener más control de los músculos motores finos y practican la coordinación manos-ojos.</i></p>		
Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
<p>VIII.A.1. El niño usa una variedad de materiales de arte y actividades para la exploración de experiencias sensoriales.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investiga con una variedad de materiales (crayolas, pintura, plastilina, marcadores). • Manipula plastilina, amasando, pellizcando, apretando, palmeando y cortando. • Mezcla colores para hacer otros colores (pintura para dedos roja y amarillo para hacer anaranjado). • Usa diferentes tamaños de pinceles para pintar. • Selecciona una variedad de materiales en el centro de arte para explorar (pinta usando hisopos de algodón en papel). • Comenta acerca de los colores, formas, espacios, texturas y objetos en el medio ambiente. • Crea obras de arte inspirado por la música. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provee materiales para arte que pueden adaptarse fácilmente para la participación independiente (diferentes tamaños de pinceles, marcadores y pintura de diferentes colores, plastilina, hisopos de algodón, tubitos de plástico para beber, etc.). • Cambia los materiales en el centro de arte con regularidad. • Provee oportunidades para la exploración de la relación del espacio y los objetos, así como de color, balance, textura y diseño (oportunidades para construir diseños tridimensionales). • Llama la atención de los niños al arte dentro del medio ambiente (los colores de una flor, las marcas en las alas de una mariposa, las texturas de las hojas de un árbol). • Provee tiempo durante el día para que los niños participen independientemente, se involucren y experimenten usando una variedad de texturas de materiales (centros). • Refuerza el razonamiento de los niños acerca de sus exploraciones artísticas haciendo preguntas abiertas (“¿Qué pasó cuando mezclaste el rojo y el azul?”). • Provee un espacio en el salón de clases para que los niños presenten su trabajo.

<p>VIII.A.2. El niño usa el arte como una forma de auto-expresión creativa y representación.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habla acerca de lo que va a crear (“Voy a pintar un dibujo de mi familia”). • Describe su propio trabajo (“Este soy yo paseando en mi bicicleta”). • Demuestra los pasos para crear su trabajo (“Primero amasé la plastilina para hacer una bola. Luego...”). • Crea dibujos y pinturas que gradualmente se van haciendo más realistas y detalladas. • Usa a variedad de materiales para crear formas artísticas. • Desarrolla un vocabulario para compartir sus opiniones acerca de sus experiencias y sus creaciones artísticas. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provee tiempo durante el horario de clases para que los niños describan y demuestren su trabajo (compartiendo a la hora del círculo). • Refuerza el razonamiento de los niños acerca de sus creaciones artísticas haciendo preguntas abiertas (“Platicame acerca de tu pintura”). • Expone a los niños a diferentes ejemplos de arte (collages, pinturas, mosaicos, esculturas, carteles). • Permite que los niños usen una variedad de materiales para realizar piezas de arte creativo individual. • Incorpora vocabulario de arte (formas, significados, colores, texturas y formas).
<p>VIII.A.3. El niño demuestra interés en y demuestra su aprecio por el arte creativo de los demás.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comenta acerca de la obra de arte de un compañero. • Responde a los comentarios hechos por sus compañeros acerca de un dibujo (“Si, dibujé una casa verde porque ese es mi color favorito”). • Reconoce libros ilustrados por el mismo ilustrador. • Comenta acerca de las imágenes en los libros. • Explora el arte de una variedad de culturas. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenta muchos ejemplos del arte de los niños. • Exhibe pinturas, esculturas y artefactos que son representativos de varias culturas. • Provee libros y fotografías que describen una variedad de materiales para crear arte (pinturas, lápices, papel) y estilos de diferentes artistas. • Lleva a los niños a los museos de arte o invita a artistas de la localidad a que visiten el salón de clases. • Lee en voz alta y dirige la atención de los niños a las ilustraciones en los libros.

VIII. CAMPO DE LAS BELLAS ARTES

B. Destrezas de música

Los niños de cuatro años de edad se expresan por medio del canto y el movimiento, así como tocando instrumentos sencillos. Como el arte, la música es una manera de experimentar, aprender y comunicarse con otros. Los niños aprenden a experimentar con los conceptos musicales de volumen, tempo y sonido. Empiezan a apreciar los diferentes tipos de música.

Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
VIII.B.1. El niño participa en actividades musicales en el salón de clases.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none">• Canta a coro canciones conocidas a la hora del círculo (“<i>Old McDonald Had a Farm</i>”).• Canta canciones acerca de los conceptos aprendidos en el plan de estudios (cantar acerca de plantar semillas cuando el tema es la jardinería, canciones acerca de transportación, etc.).• Se une al grupo para cantar el conocido juego de dedos (“<i>Eency Weency Spider</i>”).• Toca los instrumentos musicales del salón de clases (usa los instrumentos que lo ayudan a volver a contar la historia, usa instrumentos para representar a los personajes de una historia).• Elige escuchar música durante los centros.• Inventa y canta canciones durante el día.• Crea sus propios instrumentos musicales, usando cajas, cuerdas, ligas y latas (se pueden agregar accesorios al centro de juego dramático o a otros centros).• Canta/toca canciones de diferentes culturas.	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none">• Provee la repetición de canciones y juegos de dedos para promover su familiaridad.• Usa música o juegos de dedos como una señal de transición a una actividad nueva.• Provee actividades para que los niños exploren instrumentos musicales (tambores, címbalos, triángulos, maracas, etc.).• Provee oportunidades para que los niños experimenten diferentes estilos de música (jazz, rock, clásica y canciones de otras culturas y en otros idiomas).• Provee materiales para que los niños hagan sus propios instrumentos (cajas, cuerdas, ligas y latas).

<p>VIII.B.2. El niño responde a diferentes estilos musicales a través del movimiento y el juego.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Usa accesorios (pañuelos, cintas) para crear movimientos con la música. ● Sigue el ritmo usando el cuerpo y los instrumentos musicales (camina o salta llevando el ritmo). ● Distingue entre diferentes tipos de música (fuerte/suave, rápida/lenta, alegre/triste, etc.). ● Empieza y deja de tocar los instrumentos musicales cuando la música empieza o se detiene. ● Describe y expresa estados de ánimo con una variedad de música. ● Habla acerca de diferentes estilos de música. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Expone a los niños a diferentes estilos y ritmos de música a través de juegos y actividades. ● Provee varios accesorios (pañuelos, cintas) y oportunidades para la exploración musical. ● Expone a los niños a las experiencias musicales a través de conciertos. ● Lee en voz alta libros acerca de música. ● Provee oportunidades musicales con una variedad de ambientes de expresión.
--	---	--

VIII. CAMPO DE LAS BELLAS ARTES

C. Destrezas de expresión dramática

En pre kindergarten los niños participan en el drama creativo, formando parte de producciones espontáneas y expresivas. Los niños demuestran su interpretación única de la música, canciones e historias a través de movimientos y experiencias dramáticas. Estas experiencias contribuyen a la habilidad de los niños de comunicarse más efectivamente y participar en actividades de cooperación con otros niños.

Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
VIII.C.1. El niño crea o recrea historias, estados de ánimo o experiencias a través de representaciones dramáticas.	El niño: <ul style="list-style-type: none">• Dramatiza una historia que se ha leído en voz alta (un cuento de hadas conocido).• Participa en juego dramático con sus compañeros de clases (juega el papel de diferentes personajes de un libro conocido).• Crea accesorios para dramatizar una historia que se ha leído en voz alta o representar el estado de ánimo.• Recrea eventos de su propia vida.• Usa movimientos para hacer pantomima de los movimientos de varios animales (se mueve como elefante, se esconde como un ratón) y para desarrollar destrezas motoras.• Usa voz para representar sonidos y representar los personajes de una historia (tonos alto y bajo).	El maestro: <ul style="list-style-type: none">• Vuelve a leer libros para promover su familiaridad.• Provee accesorios (utensilios de cocina como prensa para tortillas, cucharones, woks, vaporeras, palitos chinos, canastas, etc.) para la expresión dramática que refleja la diversidad de género, cultura y ocupaciones.• Da oportunidades para que los niños actúen sus historias familiares.• Provee una variedad de materiales para que los niños hagan sus propios accesorios para volver a crear historias o representaciones dramáticas.• Participa en juegos dramáticos con los niños.• Lleva a los niños a ver obras de teatro presentadas por grupos de teatro comunitario o grupos de estudiantes.

IX. CAMPO DEL DESARROLLO FÍSICO

El aprendizaje está inextricablemente ligado a la acción, por lo que con sólo realizar actividades motoras sencillas, se alteran las funciones cerebrales. Las investigaciones han demostrado que existe una relación estrecha en el desarrollo entre la percepción, la acción y la cognición; se podría decir que el conocimiento en los niños se desarrolla a partir de sus acciones. Por lo tanto, el aprendizaje se relaciona directamente con la movilidad y las habilidades motoras. El campo del desarrollo motor influye en muchos aspectos el éxito del niño en cuanto al desarrollo cognoscitivo, perceptual y social que los observadores comunes pudieran no considerar. El movimiento está en el centro de la vida de los niños. Se cree que el desarrollo de ciertas destrezas motoras pudiera determinar, en parte, la aparición de habilidades perceptuales y cognoscitivas. Los maestros deben animar a los niños a desarrollar sus destrezas motoras gruesas y finas y a alcanzar los límites de su capacidad física. Los logros físicos ayudan a los niños a obtener y mantener su sentido de auto-confianza, estabilidad y hasta contribuyen a ciertas actividades como sostener un lápiz o un crayón para escribir. Correr, saltar, comenzar y detenerse, cambiar de dirección, lanzar y recibir, son los requisitos previos para participar en los juegos de la infancia media, lo que a su vez ayuda al niño a continuar avanzando en su desarrollo cognoscitivo y social. El maestro debe ser un buen ejemplo, participando lo más que se pueda en estas actividades. El interactuar vigorosamente con los niños no sólo da un buen ejemplo de actividad física, sino que resulta en una mejor salud mental y emocional y una relación más cercana entre el maestro y el niño. Las actividades desarrollan las destrezas físicas y refinar el sistema motriz, pueden incluirse en la educación temprana por medio de juegos individuales y grupales. Las destrezas locomotoras, de ritmo, de estabilidad y manipulativas son importantes y se pueden manejar de diferentes maneras. Lo más importante es que estas actividades deben formar un vínculo significativo con el desarrollo social, emocional y cognoscitivo. La actividad física no sólo promueve la cognición, sino que puede mejorar las destrezas sociales y la autoestima de los niños a través de la participación en grupo. El juego libre, no estructurado y al aire libre como un medio para desarrollar las destrezas motoras gruesas, motoras finas y sensoriales también es muy valioso para el bienestar general de los niños.

IX. CAMPO DEL DESARROLLO FÍSICO

A. Destrezas de desarrollo motoras gruesas

Los niños exploran su espacio físico y aprenden cómo funcionan sus cuerpos en el espacio por medio de experiencias de movimiento activo. Las destrezas de locomoción se desarrollan primero, seguidas por las de estabilidad (girar, torcer, balancear y esquivar) y las manipulativas (lanzar, recibir, patear y pegar). El desarrollo gordo-motor requiere de movimientos fuertes y deliberados. Los niños de cuatro años desarrollan un mayor control de los movimientos manipuladores gordo-motores que incluyen darle fuerza a los objetos y recibir fuerza de los objetos.

Alrededor de los 48 meses de edad	Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño ha dominado las destrezas básicas de correr, brincar, escalar y pedalear.	IX.A.1. El niño demuestra coordinación y balance estando solo (pero quizás todavía no pueda coordinarse)	El niño: <ul style="list-style-type: none"> Mantiene el balance mientras camina sobre una viga de equilibrio o mientras se para en un pié. Salta en un pié, camina, trota, salta y galopa. Lleva un plato con objetos 	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> Provee tiempo y espacio para actividades físicas. Modifica actividades y equipo para estar acordes a las necesidades de cada niño en particular. Provee actividades que

	<p>consistentemente estando con un compañero).</p>	<p>de un lado a otro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordina sus movimientos de piernas y cuerpo y puede sostenerse cuando se mece en un columpio. • Se mueve y se detiene controlando la velocidad y la dirección (se mueve de atrás para adelante y de lado a lado). 	<p>cruzan la línea media del cuerpo (abrazándose a sí mismos, cruzando los brazos, alcanzando objetos con sólo una mano a la vez, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa con los niños en juegos de movimiento. • Juega juegos como “Red Light, Green Light.”
<p>El niño participa en secuencias de movimientos con la ayuda de un adulto.</p>	<p>IX.A.2. El niño coordina movimientos en secuencia para realizar tareas.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se mueve dentro de un espacio con límites definidos, cambiando la configuración de su cuerpo según se tenga que adaptar al espacio disponible (moviéndose a través de una carrera de obstáculos). • Mueve su cuerpo a la posición correcta para atrapar o patear una pelota. • Usa movimientos axiales tales como alcanzar, voltear, girar y doblar. • <i>Participa en juegos de grupo relacionados con movimientos (“Hokey, Pokey”).</i> • Se mueve de un espacio a otro en una variedad de maneras (corriendo, saltando, brincando, etc.). • Se mueve al ritmo de melodías simples y patrones musicales. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promueve una variedad de actividades de movimiento. • Provee tiempo y espacio para que los niños participen en actividades gruesas motoras. • Modifica actividades y equipo para satisfacer las necesidades individuales de los niños. • Participa en juegos que incluyen actividades motoras (“Follow the Leader”; “Freeze Tag”; “Red Light, Green Light”). • Provee equipo para jugar al aire libre (pelotas de diferentes tamaños para lanzar, recibir y patear) para estimular una variedad de destrezas. • Provee equipo para practicar actividades gruesas motoras adentro del salón de clases (pelotitas suaves para lanzar a la canasta, cajas de cartón grandes para hacer túneles, etc. para hacer carreras de obstáculos). • Usa juegos y canciones que incluyen movimiento y ejercicio (Discos compactos; “Skip to My Lou”). • Incluye ejercicios de

			<p>calentamiento varias veces durante el día, tales como estirarse, correr en su lugar, saltar y aplaudir.</p> <ul style="list-style-type: none">• Participa en los juegos con los niños.
--	--	--	---

B. Destrezas de desarrollo motoras finas

Los movimientos de manipulación incluyen actividades que manejan objetos que enfatizan el control motor, la precisión y la exactitud del movimiento. Usar el ratón de la computadora, recortar con tijeras y dibujar son algunas de las destrezas básicas necesarias para cumplir con las demandas de escritura y de otras destrezas motoras finas de los años escolares posteriores.

Alrededor de los 48 meses de edad	Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
El niño experimenta con una variedad de actividades motoras finas pero pudiera no tener mucha fuerza o control.	IX.B.1. El niño muestra control en las áreas que requieren fuerza y control de los músculos pequeños.	El niño: <ul style="list-style-type: none">• Manipula y forma figuras plastilina.• Ejercita control de pinza (toma objetos pequeños con los dedos pulgar e índice) para manipular herramientas (pinzas, goteros) y materiales manipulables (cubos que se conectan).• Usa las manos y los dedos para manipular varios materiales del salón de clases (poniendo y quitando las tapas de los marcadores, usando pinceles de varios tamaños para pintar en el caballete).• Sostiene de una manera más convencional los utensilios para dibujar y escribir (con los dedos en lugar de los puños).	El maestro: <ul style="list-style-type: none">• Provee una variedad de herramientas en varios centros de actividades para el uso de los niños (en el centro de juego dramático – batidores para huevos, tenazas; en el centro de objetos manipulables – cubos que se conectan; en el centro de ciencias– pinzas, goteros).• Planea actividades que ayudan al fortalecimiento y control de los músculos pequeños (collages de papel rasgado, cortando galletitas plastilina, haciendo joyería decorativa, pintando).
El niño muestra un dominio emergente en tareas que requieren coordinación de ojos y manos (hace ilustraciones reconocibles para el niño pero no para los demás, corta	IX.B.2. El niño muestra control cada vez más de las tareas que requieren coordinación de ojos – manos.	El niño: <ul style="list-style-type: none">• Arma rompecabezas con piezas que se entrelazan.• Realiza tareas de auto ayuda (abotonarse, subirse el cierre, abrocharse).• Ensarta cuentas pequeñas.• Completa enlazando tarjetas.• Dibuja dibujos y figuras reconocibles.	El maestro: <ul style="list-style-type: none">• Provee materiales en el salón de clases que animan a los niños a practicar coordinación ojos – manos (en el centro de juego dramático – muñecas para vestirse, en el centro de objetos manipulables – una variedad de cuentas y agujetas, en el centro de bloques – una variedad de bloques de formas; centro

<p>con tijeras pero pudiera no cortar completamente de un lado a otro de la página).</p>			<p>de arte –tijeras).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planea actividades que desarrollan la coordinación ojos – manos (ensartar macarrones para hacer un collar, usar pegamento en tubo para hacer collages). • Provee tiempo para practicar las destrezas motoras finas (centros). • Anima a los niños a practicar habilidades de auto ayuda, como abotonarse la ropa y subirse el cierre.
--	--	--	---

X. CAMPO DE APLICACIONES TECNOLÓGICAS

Los niños pequeños tienen mucho que beneficiarse con el uso de la tecnología. En pre kindergarten, los niños expanden su habilidad para adquirir información, resolver problemas y comunicarse con otros. El acceso regular y la exposición a las computadoras y tecnología relacionada, puede mejorar este aprendizaje. Los niños usan software y tecnología estimulante, atractiva y apropiada para su edad para ampliar sus conocimientos y enriquecer su aprendizaje de contenido curricular y de conceptos. Estas tecnologías sirven como importantes herramientas de aprendizaje y están integradas en todo el programa de instrucción. El proveer acceso a una variedad de tecnologías es de primordial importancia para el desarrollo de las destrezas que los niños y jóvenes del siglo XXI necesitan para aprender y crecer.

X. CAMPO DE APLICACIONES TECNOLÓGICAS		
A. Destrezas de tecnología y recursos		
<p><i>Los niños aprenden cómo la tecnología puede mejorar nuestras vidas. La tecnología incluye computadoras, grabadoras de voz y sonido, televisores, cámaras digitales, asistentes personales digitales y dispositivos MP3 o iPods. Al encontrarse rodeados de tecnología, los niños se pueden beneficiar al darse cuenta e interactuar con las grabadoras de voz y sonido, así como otra tecnología que puede estar disponible. Los niños desarrollan técnicas para manejar y controlar varios aparatos, haciéndose cada vez más independientes y seguros de sí mismos acerca del uso de tecnologías apropiadas a su edad.</i></p>		
Resultados al final del año de pre kindergarten	Ejemplos de conductas de los niños	Ejemplos de estrategias de enseñanza
<p>X.A.1. El niño abre y navega a través de programas diseñados para mejorar el desarrollo apropiado de conceptos.</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sigue las pistas orales y visuales básicas para operar los programas de manera exitosa. • Escucha e interactúa con libros de cuentos y textos informativos (enciclopedia multimedia) en maneras electrónicas. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provee tiempo y tecnologías para que usen los niños. • Demuestra cómo usar la computadora y software usando las señales orales y visuales básicas. • Provee una variedad de paquetes de software con audio, video y gráficas para realizar las experiencias de aprendizaje (mejorando el vocabulario, aumentando la conciencia fonológica, creando trabajos originales).
<p>X.A.2. El niño usa y nombra una variedad de aparatos de computadora de entrada, como el ratón, el teclado, grabadora de</p>	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mueve el ratón y hace doble clic para interactuar con los programas de software. • Usa terminología para describir el trabajo en la computadora. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provee tiempo de instrucción y de práctica para permitir que el niño domine esta destreza, usando la terminología y vocabularios apropiados.

voz/sonido, pantalla táctil, CD-ROM.		
X.A.3. El niño opera grabadoras de voz/sonido y pantallas táctiles.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa correctamente grabadoras de voz/sonido y pantallas táctiles. • Inserta y toca CDs para escuchar canciones. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modela y discute cómo usar grabadoras de voz/sonido y pantallas táctiles. • Provee un aparato para tocar discos compactos o una grabadora de cintas para que los niños la usen durante el tiempo de juego independiente.
X.A.4. El niño usa aplicaciones de software para crear y expresar sus propias ideas.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crea escritos y dibujos usando software. • Usa una variedad de paquetes de software con audio, video y gráficas para realzar sus experiencias de aprendizaje (mejorando el vocabulario e incrementando la conciencia fonológica). 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modela y explica cómo usar el software. • Provee tiempo para que los niños interactúen con diferentes programas.
X.A.5. El niño reconoce que la información es accesible a través del uso de la tecnología.	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información nueva a través de la interacción con la tecnología. 	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modela y explica cuándo y dónde obtener información de sitios en la Internet.

APÉNDICES

Expanded Research Committee

State Center for Early Childhood Development

Susan Landry, Ph.D.
Susan Gunnewig, M.Ed.
Beverly Reed, M.Ed.
Sonya Coffey, M.Ed.
Cathy Guttentag, Ph.D.
Steven A. Hecht, Ph.D.
Lilla Dale McManis, Ph.D.
Emily Solari, Ph.D.
Jason Anthony, Ph.D.

Texas Education Agency

Gina S. Day	Deputy Associate Commissioner – State Initiatives
Georgina Gonzalez	Director Bilingual/ESL Unit
Susie Coultriss	Assistant Director Bilingual/ESL Unit
Lilie Elizondo-Limas	Program Manager School Readiness and Partnerships

Consultants

Glenda Harrison
Jan Hedrick
Edna Navarro
Mary Hobbs, Ph.D.

Contributors

Kaitlin Guthrow	Early Childhood Consultant, Austin
Judy Willgren	Texas Department of Health and Safety, Raising Texas
Mary Jane Gome	Early Childhood Manager, Houston
Della Frye	Head Start/Early Childhood, Lubbock
Susan Hoff	CEO Child Care Group, Dallas
Debbie Simpson Smith, Ph.D.	San Jacinto College, Pasadena
Gabe Coleman	Principal, Martin Luther King Early CC, Houston

Texas Prekindergarten Guidelines 2008 Expert Panel

Lead Researchers

Special thanks are extended to the following lead researchers for their expertise:

Elsa Cárdenas-Hagan, Ph.D.

ELL/Bilingual – Valley Speech Language and Learning Center, Texas

Elizabeth Péna, Ph.D.

ELL/Bilingual – University of Texas at Austin

Anne E. Cunningham, Ph.D.

Pre-Literacy – University of California at Berkeley

Celene E. Domitrovich, Ph.D.

Social/Emotional – Pennsylvania State University

Sara E. Rimm-Kaufman, Ph.D.

Social/Emotional – University of Virginia

Steven A. Hecht, Ph.D.

Mathematics – University of Texas Health Science Center at Houston

Alice Klein, Ph.D.

Mathematics – University of California at Berkeley

Prentice Starkey, Ph.D.

Mathematics – University of California at Berkeley

Laura Justice, Ph.D.

Language/Vocabulary – Ohio State University

Kathleen A. Roskos, Ph.D.

Language/Vocabulary – John Carroll University

Research References

Language, Emergent Literacy Reading and Writing, English Language Learners (ELL)

- Adam, M.J. 1990. *Beginning to Read*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M.J. 1990. *Learning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alexander, J.E., and R.C. Filler. 1976. *Attitudes and Reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R.C. 1982. "Allocation of Attention during Reading," *Discourse Processing*. Edited by A. Falhammer and W. Kintsch. New York: North-Holland.
- Anthony, J. L., and others. 2002. "Structure of Preschool Phonological Sensitivity: Overlapping Sensitivity to Rhyme, Words, Syllables, and Phonemes," *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 82, 65-92.
- Anthony, J.L., C.J. Lonigan, and S.R. Burgess. 2003. "Phonological Sensitivity: A Quasi-Parallel Progression of Word Structure Units and Cognitive Operations," *Reading Research Quarterly*, Vol. 38, 470-87.
- Arnold, D.S., and G.J. Whitehurst. 1994. "Accelerating Language Development through Picture Book Reading: A Summary of Dialogic Reading and Its Effects," *Bridges to Literacy: Approaches to Supporting Child and Family Literacy*. Edited by D. K. Dickinson, Cambridge, MA: Blackwell.
- August, D., and others. 2005. "The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners," *Learning Disabilities Research and Practice*, Vol. 20, No. 1, 50-57.
- Baddeley, A. 1986. *Working Memory*. New York: Oxford University Press.
- Badian, N.A. 1982. "The Prediction of Good and Poor Reading before Kindergarten Entry: A Four-Year Follow-Up," *The Journal of Special Education*, Vol. 16, 309-18.
- Baker, L., and A. Wigfield. 1999. "Dimensions for Children's Motivation for Reading and Their Relationships to Reading Activity and Reading Achievement," *Reading Research Quarterly*, Vol. 34, No. 4, 452-77.
- Beck, I. and C. Juel. 1999. "The Role of Decoding in Learning to Read," *Reading Research Anthology: The Why of Reading Instruction*. Compiled by the Consortium on Reading Excellence (CORE). Novato, CA: Arena Press.
- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Biemiller, A. 1999. *Language and Reading Success*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Biemiller, A. 2003. "Using Stories to Promote Vocabulary." Paper presented at the International Reading Association Symposium, Orlando, FL.
- Blachowicz, Camille L.Z.; Peter J.L. Fisher; and Susan Watts-Taffe. 2006. "Vocabulary: Questions from the Classroom," *Reading Quarterly*. Vol. 41, No.4, 524-535.
- Bohannon, J. N., and J.D. Bonvillian. 2001. "Theoretical Approaches to Language Acquisition," *The Development of Language* (Fifth edition). Edited by J. B. Gleason. Boston: Allyn and Bacon.
- Bradley, L., and P. Bryant. 1985. *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Bryant, P.E., and others. 1990. "Rhyme and Alliteration, Phoneme Detection, and Learning to Read," *Developmental Psychology*, Vol. 26, 429-38.

- Burgess, S.R., and C.J. Lonigan. 1998. "Bidirectional Relations of Phonological Sensitivity and Prereading Abilities: Evidence from a Preschool Sample," *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 70, 117-41.
- Burns, M.S.; P. Griffin; and C.E. Snow. 1999. *Starting Out Right*. Washington, DC: National Academies Press.
- Byrne, B., and R.F. Fielding-Barnsley. 1993. "Evaluation of a Program to Teach Phonemic Awareness to Young Children: A One-Year Follow-up," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 87 (1993), 488-503.
- Calhoun, Emily F. 1999. *Teaching Beginning Reading and Writing with the Picture Word Inductive Model*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cárdenas-Hagan, E.; C.D. Carlson; and E.D. Pollard-Durodola. 2007. "The Cross-Linguistic Transfer of Early Literacy Skills: The Role of Initial L1 and L2 Skills and Language of Instruction," *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, Vol. 38, No. 3, 249-59.
- Cazden, C.B. 1986. "Classroom Discourse," *Handbook of Research on Teaching* (Third edition). Edited by M.C. Wittrock. New York: Macmillan.
- Chall, J.S. 1967. *Learning to Read: The Great Debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chang, F; and others. 2007. "Spanish Speaking Children's Social and Language Development in Pre-Kindergarten Classrooms," *Journal of Early Education and Development*, Vol. 18, No. 2, 243-69.
- Chaney, C. 1992. "Language Development, Metalinguistic Skills, and Print Awareness in Three-Year-Old Children," *Applied Psycholinguistics*, Vol. 12, 485-514.
- Cisero, C.A., and J.M. Royer. 1995. "The Development of Cross-Language Transfer of Phonological Awareness," *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 20, No. 3, 275-303.
- Clay, M.M. 1997. "Exploring with a Pencil," *Theory into Practice*, Vol. 16, No. 5 (December, 1997), 334-41.
- Clay, M.M. 1979. *Reading: The Patterning of Complex Behavior*. Auckland, NZ: Heinemann.
- Clay, M.M. 1985. *The Early Detection of Reading Difficulties* (Third edition). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M.M. 1993. *Reading Recovery: A Guidebook for Teachers in Training*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M.M. 2002. *An Observation Survey of Early Literacy Achievement* (Second edition). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. 1998. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Edited by C.E. Snow; M.S. Burns; and P. Griffin. Washington, DC: National Academy Press.
- Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy panel on Language-Minority Children and Youth*, 2006. Edited by D. August and T. Shanahan. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Durgunoglu, A.Y., and B. Oney. April 19-20, 2000. "Literacy Development in Two Languages: Cognitive and Sociocultural Dimensions of Cross-Language Transfer," *Research Symposium on High Standards in Reading for Students from Diverse Language Groups: Research, Practice, and Policy*, Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs.
- Dickinson, D.K.; L. Anastasopoulos; A. McCabe; E.S. Peisner-Feinberg; and M.D. Poe. 2003. "The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge among Preschool-Aged Children," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No. 3, 465-481.

- Dickinson, D.K.; W. Hao; and Z. He. 1995. "Pedagogical and Classroom Factors Related to How Teachers Read to Three- and Four-Year-Old Children," *NRC Yearbook*. Edited by D.J. Leu. Chicago: National Research Council.
- Dickinson, D.K., and C.E. Snow. 1987. "Interrelationships among Prereading and Oral Language Skills in Kindergartners from Two Social Classes," *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 2, 1-25.
- Ehrman, M.E.; B.L. Leaver; and R.L. Oxford. 2003. "A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning," *System*, Vol. 31, No. 3, 313-30.
- Elley, W.B. 1989. "Vocabulary Acquisition from Listening to Stories," *Reading Quarterly*, Vol.24, 174-86.
- Ervin-Tripp, S. 1974. "Is Second Language Learning Like the First?" *TESOL Quarterly*, Vol. 8, No. 2, 111-28.
- Freeman, S., and D. Freeman. 2006. *Teaching Reading and Writing in Spanish and English in Bilingual and Dual Language Classrooms*. (Second edition), Heinemann: Portsmouth: NH.
- Genishi, C.; D. Yung-Chan; and S. Stires. 2000. "Talking Their Way into Print: English Language Learners in a Prekindergarten Classroom," *Beginning Reading and Writing*. Edited by D.S. Strickland and L.M. Morrow. New York: Teachers College Press.
- Halliday, M.A.K., 2006. *The Language of Early Childhood*. Edited by J.J. Webster. New York: Continuum International Publishing Group.
- Handbook for Prekindergarten Educators: Improving Early Literacy for Preschool Children*. LBJ School of Public Affairs Policy Research Project on Early Childhood Education in Texas.
- Indrisano, Roselmina; and J.S. Chall. 1995. "Literacy Development," *Journal of Education*, Vol. 177, No.1, 63-81.
- How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. 2000. Edited J. Bransford; A. Brown; and R.R. Cocking. Committee on Developments in the Science of Learning, National Research Council. Washington, DC: National Academic Press.
- International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children, Joint Position Paper, 1998.
- International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children. 1998. "Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practice for Young Children," *Young Children*, Vol. 53, No.4, 30-46.
- Justice, L.M.; R.P. Bowles; and L.E. Skibbe. July 2006. "Measuring Preschool Attainment of Print-Concept Knowledge: A Study of Typical and At-Risk 3- to 5-Year-Old Children Using Item Response Theory," *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Vol. 37, 224-235.
- Justice, L.M. and H.K. Ezell. 2002. "Use of Storybook Reading to Increase Print Awareness in At-Risk Children," *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 11, 17-29.
- Justice, L. M; J. Meier; and S. Walpole. 2005. "Learning New Words from Storybooks: Findings from an Intervention with At-Risk Kindergartners," *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Vol. 36, 17-32.
- Kress, G.N. 1994. *Learning to Write*. New York: Routledge.
- Landry, S. 2005. *Effective Early Childhood Programs: Turning Knowledge into Action*. Houston: Rice University Press
- Landry, S. 2006. "The Influence of Parenting on Emerging Literacy Skills," *Handbook of Research and Early Literacy Development*. Edited by D.K. Dickinson and S.B. Neuman. New York: Guilford Press.
- Landry, S. H., and others. 1997. "Predicting Cognitive-Language and Social Growth Curves from Early Maternal Behaviors in Children at Varying Degrees of Biological Risk," *Developmental Psychology*, Vol. 33, 1040-53.

- Lieberman, I.Y., and others. 1974. "Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child," *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 18, 201-12.
- Lonigan, C. J. 1994. "Reading to Preschoolers Exposed: Is the Emperor Really Naked?" *Developmental Review*, Vol. 14, 303-23.
- Lonigan, C. J. 2004. "Family Literacy and Emergent Literacy Programs," *Handbook on Family Literacy: Research and Services*. Edited by B. Wasik. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Lonigan, C.J.; S.R. Burgess; and J.L. Anthony, 2000. "Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence from a Latent Variable Longitudinal Study," *Developmental Psychology*, Vol. 36, 596-613.
- McGee, L.M.; R.G. Lomax; and M.H. Head. 1988. "Young Children's Written Language Knowledge: What Environmental and Functional Print Reveals," *Journal of Reading Behavior*, Vol. 20, 99-118.
- National Research Council. 1998. *Starting Out Right*. Washington, DC: National Academy Press.
- Neuman, S.B. and K. Roskos. 1993. *Language and Literacy Learning in the Early Years*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Neuman, S.B. and K. Roskos. 1990. "Play, Print, and Purpose: Enhancing Play Environments for Literacy Development," *The Reading Teacher*, Vol. 44, 214-221.
- Peña, Elizabeth D. 2007. "Lost in Translation: Methodological Considerations in Cross-Cultural Research," *Child Development*, Vol. 78, No.4, 1255-1264.
- Prekindergarten Education: Developmental Milestones. Clayton County Schools. (2008). <http://www.clayton.k12.ga.us/departments/instruction/prek/developmentalmilestones.asp> (accessed April 2008).
- Preventing Reading Difficulties in Young Children*, 1998. Edited by C.E. Snow; M.S. Burns; and P. Griffin. Washington, DC: National Academies Press.
- Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading Instruction*. 2000. NIH Publication No. 00-4769. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Roskos, Kathleen, C.Ergul, T.Bryan, K.Burstein, J. Christie, and M. Han. 2003. "Who's Learning What Words and How Fast: Preschoolers' Vocabulary Growth in an Early Literacy Program," Early Reading First grant research findings.
- Senechal, M. 1997. "The Differential Effect of Storybook Reading on Preschooler' Acquisition of Expressive and Receptive Vocabulary," *Child Language*, Vol. 24, 123-138.
- Snow, C.E. 1986. "Conversations with Children," *Language Acquisition: Studies in First Language Development*, edited by P. Fletcher and M. Garmen. NY: Cambridge University Press, 69-89.
- Snow, C.E. 1983. "Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years," *Harvard Educational Review*, Vol. 53, 165-89.
- Stahl, S.A. 1999. *Vocabulary Development*. Cambridge, MA: Brookline Press.
- Sulzby, E. 1986. "Writing and Reading: Signs of Oral and Written Language Organization in the Young Child," in *Emergent Literacy: Reading and Writing*. Edited by W.H. Teale and E. Sulzby. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Three to Five Years – Sequences of Developmental Growth*. Indiana Foundations for Young Children: 238-241.
- Tabor, P.O. 1997. *One Child, Two Languages: A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Texas Education Agency. Accessed May 02, 2008. *LEER MAS I*, www.tea.state.tx.us/curriculum/biling/tearesources.html.

- Texas Education Agency. Accessed May 02, 2008. *LEER MAS II*, www.tea.state.tx.us/curriculum/biling/tearesources.html.
- Texas Education Agency, Accessed May 02, 2008. *Implementing the Prekindergarten Curriculum Guidelines for Language and Early Literacy*, www.texasreading.org/utclra/materials/prek_language.asp
- Texas Family Literacy Resource Center. Accessed May 02, 2008. www.tei.education.txstate.edu/famlit/EarlyChildhood/earlychildhood.html.
- Whitehurst, G. J. 1997. "Language Learning in Children Reared in Poverty," *Research on Communication and Language Disorders: Contribution to Theories of Language Development*. Edited by L. B. Adamson and M.A. Ronski. Baltimore: Brookes Publishing.
- Whitehurst, G.J., J.N. Epstein, A.L. Angell, A.C. Payne, D.A. Crone, and J.E. Fischel. 1994. "Outcomes of an Emergent Literacy Intervention in Head Start," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 86, 542-555.
- Whitehurst, G.J., and others. 1988. "Accelerating Language Development through Picture Book Reading," *Child Development*, Vol. 69, 848-72.
- Tabors, P. and C. Snow. 2001. "Young Bilingual Children and Early Literacy Development," in *Handbook of Early Literacy Research*. Edited by S. Neuman and D. Dickinson. New York: Guilford Press.
- Yakima Superintendent Honored for Overcoming Challenges. Migrant Education News, 2006. <http://www.migratednews.org/men.cfm?yed=2006&edition=spring&lang=english&article=Soria> (accessed April 2008).
- Interview with Vocabulary Development Expert Andrew Biemiller. 2007. Baltimore Curriculum Project Class notes.
- Walley, Amanda C., J.L. Mestsal, and V.M. Garlock. 2003. "Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability," *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*," Vol.16, 5-20.

Mathematics

- Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics*. 2001. J. Kilpatrick; J.J. Swafford; and B. Findell. Washington, DC: National Academy Press.
- Becker, J. 1989. "Preschoolers' Use of Number Words to Denote One to One Correspondence," *Child Development*, Vol. 60, 1147-57.
- Brush, L. R. 1978. "Preschool Children's Knowledge of Addition and Subtraction," *Journal of Research in Mathematics Education*, Vol. 9, 44-54.
- Clements, D. H. 2004a. "Major Themes and Recommendations," *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*, Edited by D.H. Clements; J. Sarama; and A.M. DiBiase. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Clements, D.H. 2004b. "Geometric and Spatial Thinking in Early Childhood Education," *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*, Edited by D.H. Clements; J. Sarama; and A.M. DiBiase. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Clements, D.H. 2004. "Measurement in Pre-K to Grade 2 Mathematics," in *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*, Edited by D.H. Clements; J. Sarama; and A.M. DiBiase. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Copley, J. 2001. *The Young Child and Mathematics*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. 2000. Edited by J. P. Shonkoff and D.A. Phillips, Washington, DC: National Academy Press.
- Fuson, K.C. 1992b. "Research on Whole Number Addition and Subtraction," in *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Edited by D. Grouws. New York: Macmillan.
- Fuson, K.C. 2004. "Pre-K to Grade 2 Goals and Standards: Achieving 21st Century Mastery for All," *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*. Edited by D.H. Clements; J. Sarama; and A.M. DiBiase. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ginsburg, H.P.; N. Inoue; and K.H. Seo. 1999. "Young Children Doing Mathematics: Observations of Everyday Activities," *Mathematics in the Early Years*. Edited by J.V. Cooper. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Ginsburg, H.P.; and K. Seo. 1999. "Mathematics in Children's Thinking," *Mathematical Thinking and Learning 1*, No. 2, 113-29.
- Ginsburg, H.P.; and others, 2006. "Mathematical Thinking and Learning," *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. K. McCartney and D. Phillips. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Joyner, J., A. Andrews, D.H. Clements, A. Flores, C. Midgett, and J. Roitman. "Standards for Grades Pre-K-2." *Principles and Standards for School Mathematics*, Edited by J. Ferrini-Mundy; W.G. Martin; and E. Galindo.
- Klein, A., and P.J. Starkey. 2004. "Fostering Preschool Children's Mathematical Knowledge: Findings from the Berkeley Math Readiness Project," in *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*, Edited by D.H. Clements and J. Sarama. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). 2002. *Joint Position Statement, Early Childhood Mathematics: Promoting Good Beginnings*. Available: www.naeyc.org/resources/position-statements/psmath.htm.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). 2000. *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: Author.

- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). 2007. *Focal Points*. Reston, VA.
- Project Zero and Reggio Children. 2001. *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
- Starkey, P. 1992. "The Early Development of Numerical Reasoning," *Cognition*, Vol. 43, 93-126.
- Starkey, P., and R.G. Cooper. 1995. "The Development of Subitizing in Young Children." *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 13, 399-420.
- Starkey, P.; A. Klein; and A. Wakeley. 2004. "Enhancing Young Children's Mathematical Knowledge through a Pre-kindergarten Mathematics Intervention," *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 19, 99-120.

Physical Development

- Vlachopoulos, S; S. Biddle; and K. Fox. 1997. "Determinants of Emotion in Children's Physical Activity: A Test of Goal Perspectives and Attribution Theories," *Pediatric Exercise Science*, Vol. 9, 65-79.

Social Emotional/School Readiness

- Berlin, Lisa J. and Jude Cassidy. 1999. "Relations among Relationships: Contributions from Attachment Theory and Research," *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*. Edited by Jude Cassidy and Phillip Shaver. New York: Guilford.
- Birch, Sondra H.; and Gary W. Ladd. 1997. "The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment," *Journal of School Psychology*, Vol. 35, No. 1, 61-79.
- Brazelton, T.B., and Joshua D. Sparrow. 2001. *Touchpoints Three to Six: Your Child's Emotional and Behavioral Development*. Cambridge, MA: Perseus.
- Bricker, Diane, and others. 1999. *Ages and Stages Questionnaires (ASQ): A Parent-Completed, Child-Monitoring System (Second edition)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burton, R. and S.A. Denham. 1998. "Are You My Friend? A Qualitative Analysis of a Social-Emotional Intervention for At-Risk 4-year-olds," *Journal of Research in Childhood Education*. Vol. 12, 210-224.
- Byers, J.A., 1998. "The Biology of Human Play," *Child Development*, Vol. 69, 599-600.
- The Child Mental Health Foundations and Agencies Network. 2003. *A Good Beginning: Sending America's Children to School with the Social and Emotional Competence They Need to Succeed*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Center, p.v.
- Committee on Early Childhood Pedagogy, National Research Council. 2001. *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Edited by Barbara T. Bowman; M.S. Donovan; and M.S. Burns. Washington, DC: National Academy Press.
- Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, National Research Council and Institute of Medicine 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Edited by Jack P. Shonkoff and Deborah A. Phillips. Washington, DC: National Academy Press.
- Cox. M.J., S.E. Rimm-Kaufman, and R.C. Pianta. (in press). "Teachers' Judgments of Problems in the Transition to Kindergarten," *Early Childhood Research Quarterly*.
- Crosser, S. 1992. "Managing the Early Childhood Classroom," *Young Children*, Vol. 47, No. 2, 23-29.

- Denham, Susanne, and others. 2001. "Preschoolers at Play: Co-Socialisers of Emotional and Social Competence," *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 25, No. 4, 290-301.
- Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* (Revised edition). 1997. Edited by Sue Bredekamp and Carol Copple. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Denham, S.A. 1986. "Social Cognition, Social Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation," *Child Development*, Vol. 57, 194-201.
- Duncan, Greg J., and others. 2007. "School Readiness and Later Achievement," *Developmental Psychology*, Vol. 43, No. 6, 1428-1225.
- Dunn, L., S.A. Beach, and S. Kontos. 1994. "Quality of Literacy Environment in Day Care and Children's Development," *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 9, No.1, 24-34.
- Eisenberg, N., and others. 2004. "The Relations of Effortful Control and Impulsivity to Children's Resiliency and Judgment," *Child Development*, Vol. 75, No. 1, 25-46.
- Harris, Paul. 2006. "Social Cognition," *Handbook of Child Psychology* (6th edition), Vol. 2. *Cognition, Perception, and Language*. Edited by William Damon and others. New York: Wiley.
- Hart, B., and T.R. Risley. 1995. *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Holden, G.W.; and L.A. Edwawrds. 1989. "Parental Attitudes Toward Child Rearing: Instruments, Issues, and Implications," *Psychological Bulletin*, Vol. 106, 29-58.
- Howes, C. 1997. "Children's Experiences in Center-Based Child Care as a function of Teacher Background and Adult-Child Ratio," *Merril-Palmer Quarterly*, Vol. 43, No. 3, 404-425.
- Howes, C.; L.C. Phillipsen; and E. Peisner-Feinberg. "The Consistency of Perceived Teacher-Child Relationships ^between Preschool and Kindergarten," *Journal of School Psychology* , Vol. 38, No. 2, 113-132.
- Huffman, L.C.; S.L. Mehlinger; and A.S. Kerivan. 2000. "Risk Factors for Academic and Behavioral Problems ^At the Beginning of School," *Off to a Good Start: Research on the Risk Factors for Early School Problems and Selected Federal Policies Affecting Children's Social and Emotional Development and Their Readiness for School*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Center.
- Landry, S.H.; K.E. Smith; C.L. Miller-Loncar; and P.R. Swank. 1997. "Predicting Cognitive-Linguistic and Social Growth Curves from Early Maternal Behaviors in Children at Varying Degrees of Biologic Risk," *Developmental Psychology*, Vol. 33, 1-14.
- Landry, S. H.; K.E. Smith; P.R. Swank; M. Assel; and N.S. Vellet. 2001. "Does Early Responsive Parenting Have a Special Importance for Children's Development or Is Consistency across Early Childhood Necessary?" *Developmental Psychology*, Vol. 37, No. 3, 387-403.
- McLane, J.B., and J. Spielberger. 1996. "Play in Early Childhood Development and Education: Issues and Questions," *Topics in Early Education: Playing for Keeps*, Vol. 2, Edited by A. Phillips. St. Paul, MN: Red Leaf Press.
- McLaine, J.B. 2003. "'Does not,' 'Does too.' Thinking about Play in the Early Childhood Classroom," Occasional paper no. 4, Herr Research Center, Erikson Institute.
- National Educational Goals Panel. 1991. Goal 1 Technical Planning Group Report on School Readiness. Washington, DC: Author, 10-11.
- National Research Council Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. 2001. *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*, Edited by B.T. Bowman; M.S. Bonovan; and S. Burns. Washington, DC: National Academy Press, 48.

National Research Council and Institute of Medicine Board on Children, Youth and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. 2001. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, Edited J.P. Shankoff; and D. Phillip. Washington, DC: National Academy Press.

Piaget, J. 1952. *The Origins of Intelligence in Children*. New York: Norton.

Pianta, Robert. C., Michael S. Steinberg, and Kristin B. Rollins. 1995. "The First Two Years of School: Teacher-Child Relationships and Deflections in Children's Classroom Adjustment," *Development and Psychopathology*, Vol.7, 295-312.

Project Zero and Reggio Children. *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children, 2001.

Rall, J.; and P.L. Harris. 2000. "In Cinderella's Slippers: Story Comprehension from the Protagonist's Point of View," *Development Psychology*, Vol. 36, No. 2, 202-208.

Raver, C.C.; and J. Knitzer. 2002. "Ready to Enter: What Research Tells Policymakers about Strategies to Promote Social and Emotional Readiness among 3- and 4-Year-Old Children," National Center for Children in Poverty policy paper.

Thelen, E.; and L.B. Smith. *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. Cambridge MA: MIT Press, 222, 311.

Copyright © Notice The materials are copyrighted © and trademarked ™ as the property of the Texas Education Agency (TEA) and may not be reproduced without the express written permission of TEA, except under the following conditions:

- 1) Texas public school districts, charter schools, and Education Service Centers may reproduce and use copies of the Materials and Related Materials for the districts' and schools' educational use without obtaining permission from TEA.
- 2) Residents of the state of Texas may reproduce and use copies of the Materials and Related Materials for individual personal use only without obtaining written permission of TEA.
- 3) Any portion reproduced must be reproduced in its entirety and remain unedited, unaltered and unchanged in any way.
- 4) No monetary charge can be made for the reproduced materials or any document containing them; however, a reasonable charge to cover only the cost of reproduction and distribution may be charged.

Private entities or persons located in Texas that are **not** Texas public school districts, Texas Education Service Centers, or Texas charter schools or any entity, whether public or private, educational or non-educational, located **outside the state of Texas** *MUST* obtain written approval from TEA and will be required to enter into a license agreement that may involve the payment of a licensing fee or a royalty.

For information contact: Office of Copyrights, Trademarks, License Agreements, and Royalties, Texas Education Agency, 1701 N. Congress Ave., Austin, TX 78701-1494; phone 512-463-9270 or 512-463-9437; email: copyrights@tea.state.tx.us.